

Dichotomie - Dekonstruktion - Differenz

Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Theorie und Praxis außerschulischer Arbeit mit Mädchen

Dissertation zur Erlangung des Grades der Doktorin der Philosophie vorgelegt im
Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften an der Technischen Universität
Berlin

von Andrea Schmidt

Vorsitzender:
Prof. Dr. Manfred Kappeler

Berichterinnen:
Prof. Dr. Waltraut Kerber-Ganse
Prof. Christine Holzkamp

Tag der Wissenschaftlichen Aussprache: 20.11.2000

Berlin, im September 2000

1. Einleitung.....	4
2. Dichotomie, Dekonstruktion, Differenz vor dem Hintergrund von macht- und herrschaftskritischen Überlegungen	12
2.1 Strukturen und Herstellungsmechanismen von Dominanzkulturen am Beispiel des hierarchischen Geschlechterverhältnisses.	14
2.1.1 Dualistisches Denken als Paradigma der Moderne	16
2.1.2 Androgynie, Gleichheit und Differenz als Möglichkeiten für herrschaftskritisches Denken?.....	19
2.1.2.1 Der androgyne Mythos	19
2.1.2.2 Gleichheit, Differenz, egalitäre Differenz.....	23
2.2 Dekonstruktion als ein Weg aus dem Denken einer binären Einheitslogik?.....	33
2.2.1 Die konstruierte Realität? Grundzüge postmodernen Denkens	34
2.2.2 Zur Bedeutung des Poststrukturalismus.....	35
2.2.2.1 Sprache, Subjekt und Macht	41
2.2.2.2 Annäherung an den Begriff Dekonstruktion	47
2.2.3 Dekonstruktion und poststrukturalistische, feministische Denkbewegungen	51
2.2.3.1 Das Geschlecht als diskursiver Effekt bei Judith Butler	52
2.2.4 Dekonstruktion – Möglichkeiten und Grenzen	58
2.3 Geschlecht als hegemonialer Diskurs und als Existenzweise (Andrea Maihofer)	59
2.4 Zusammenfassung.....	63
3. Entwicklung und Konzepte außerschulischer Mädchenarbeit.....	69
3.1 Zur Verwobenheit der Entwicklung von außerschulischer Mädchenarbeit und der Zweiten Frauenbewegung.	70
3.2 Parteilichkeit als Paradigma außerschulischer Mädchenarbeit	76
3.3 Analyse ausgewählter Konzepte zur außerschulischen Mädchenarbeit.	81
3.3.1 Auswahl der Konzepte	83
3.3.2 Die androgyne Utopie: „Mädchenarbeit“ von Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher.....	85
3.3.2.1 Konzeptanalyse	91
3.3.3 Das Denken der Differenz am Beispiel der „Geschlechtsbezogenen Pädagogik“ von Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks (Hrsg.)	96
3.3.3.1 Konzeptanalyse	101
3.3.4 Noch einmal: Das Denken der Differenz: „Feministische Mädchenarbeit gegen den Strom“ von Gabriele Möhlke und Gabi Reiter	105
3.3.4.1 Konzeptanalyse	109
3.3.5 Dekonstruktion und Differenz: „...eigentlich habe ich es schon immer gewusst...“ Lesbisch - feministische Arbeit mit Mädchen und jungen Lesben. Von Jule Alltag (Hrsg.)	112
3.3.5.1 Konzeptanalyse	116
3.4 Konzepte außerschulischer Mädchenarbeit im Spannungsverhältnis von Dekonstruktion und Rekonstruktion. Zusammenfassung	119
4. Brüche, Ansprüche, Widersprüche. Interviews mit Pädagoginnen	125
4.1 Das methodische Vorgehen und die Geschichte vom Federballspiel.....	126
4.1.1 Die Interviewpartnerinnen und die Interviewdurchführung.....	130
4.1.2 Auswertung der Interviews	131
4.2 Geschichten, die die Praxis schreibt.....	136
4.2.1 „...was ich toll finde, finden die halt nicht toll.“ - Geschichten aus der Bildungs- und Freizeitarbeit mit Mädchen von G.	136
4.2.1.1 Biographische Zugänge - die Kurzbiographie von G.....	136
4.2.1.2 Die Arbeitszusammenhänge von G.....	137

4.2.1.3	Zugänge zur Mädchenarbeit	137
4.2.1.4	Erwartungshaltungen der Pädagogin an die Mädchen, mit denen sie arbeitet.	138
4.2.1.5	Bilder, die die Pädagogin über Mädchen, mit denen sie arbeitet, entwirft.	139
4.2.1.6	Enttäuschungen der Pädagogin, bezogen auf eine Diskrepanz zwischen ihren Zielsetzungen und dem Verhalten von Mädchen	139
4.2.1.7	Momente, die die Pädagogin in ihrer Arbeit mit Mädchen als positiv einschätzt.....	140
4.2.1.8	Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns	140
4.2.1.9	Interpretation.....	141
4.2.2	„Da hätt ich mir ein bisschen mehr professionelle Distanz gewünscht. Von mir selber.“ Geschichten aus der Mädchenbildungsarbeit von E.	148
4.2.2.1	Biographische Zugänge – die Kurzbiographie von E.	148
4.2.2.2	Die Arbeitszusammenhänge von E.	149
4.2.2.3	Zugänge zur Mädchenarbeit.	149
4.2.2.4	Die Erwartungshaltungen der Pädagogin an Mädchen, mit denen sie arbeitet.	150
4.2.2.5	Bilder, die die Pädagogin über Mädchen, mit denen sie arbeitet, entwirft.	150
4.2.2.6	Die Enttäuschungen der Pädagogin, bezogen auf eine Diskrepanz zwischen ihren Zielsetzungen und dem Verhalten von Mädchen mit denen sie arbeitet.....	151
4.2.2.7	Momente, die die Pädagogin in ihrer Arbeit als positiv einschätzt.....	151
4.2.2.8	Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns	151
4.2.2.9	Interpretation.....	152
4.2.3	„...weil das kann ich ja von mir - viel zu gut.“ Die Pädagogin I.....	156
4.2.3.1	Biographische Zugänge – die Kurzbiographie von I.	156
4.2.3.2	Die Arbeitszusammenhänge von I.	156
4.2.3.3	Zugänge zur Mädchenarbeit.	156
4.2.3.4	Erwartungshaltungen der Pädagogin an Mädchen, mit denen sie arbeitet.....	157
4.2.3.5	Bilder, die die Pädagogin über Mädchen mit denen sie arbeitet, entwirft	157
4.2.3.6	Momente, die die Pädagogin in ihrer Arbeit mit Mädchen als positiv einschätzt.....	157
4.2.3.7	Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns	158
4.2.3.8	Interpretation.....	159
4.3	Dekonstruktion und Rekonstruktion - Bewegungen im pädagogischen Handeln.....	164
4.3.1	Dekonstruktion und Rekonstruktion in pädagogischen Interaktionen – die Pädagogin G.....	170
4.3.2	Dekonstruktion und Rekonstruktion in pädagogischen Interaktionen – die Pädagogin E.	177
4.3.3	Dekonstruktion und Rekonstruktion in pädagogischen Interaktionen – die Pädagogin I.	180
4.3.4	Zusammenfassung	185
5.	Poststrukturalistische Perspektiven auf Theorie und Praxis außerschulischer Mädchenarbeit. Ergebnisse und Ausblick	190
5.1	Analysen von ausgewählter Theorie und Praxis außerschulischer Arbeit mit Mädchen unter poststrukturalistischen Perspektiven - Zusammenfassung	191
5.2	Poststrukturalistische Perspektiven und ihre Relevanzen für Theorie und Praxis außerschulischer Arbeit mit Mädchen	197
5.2.1	Arbeit mit Mädchen unter dem Aspekt der Vieldimensionalität von Macht	197
5.2.2	Die Vieldimensionalität von Subjekten und ihre Bedeutung für eine außerschulische Arbeit mit Mädchen.	202
5.2.3	Die Kategorie Geschlecht als soziale Konstruktion – Perspektiven für eine außerschulische Mädchenarbeit	206
5.3	Bausteine einer (de)konstruktiven Arbeit mit Mädchen - Resümee.....	207
6.	Bibliographie	213

1. Einleitung

In dieser Arbeit werden poststrukturalistische, feministische Denkansätze in ihrer Relevanz für Theorie und Praxis außerschulischer Arbeit mit Mädchen diskutiert, denn Theorie und Praxis von Mädchenarbeit¹ war und ist verwoben mit feministischer Forschung² und feministischen gesellschaftlichen Strömungen.

Poststrukturalistische, feministische Überlegungen aus den 1990er-Jahren zur sozialen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit, lösten und lösen rege Debatten in feministischen Diskursen aus. Gegnerinnen dieser Theorie argumentieren z.B. mit dem Untergang des Feminismus, und Befürworterinnen entwerfen die Utopie einer egalitären Gesellschaft, in der Geschlechtszugehörigkeit nicht mehr ausschlaggebend für den Status des Subjekts ist (Syla Benhabib et al. 1993).

Poststrukturalistische, feministische Denkansätze finden bislang, bis auf wenige Ausnahmen (Bettina Fritzsche 1994; Susanne Szemerédy 1996), kaum Niederschlag in Theorie und Praxis außerschulischer Arbeit mit Mädchen. Dieser Umstand ist insofern verwunderlich, da mit Mädchenarbeit ein Beitrag zu einem Abbau des hierarchischen Geschlechterverhältnisses geleistet werden soll und poststrukturalistische Theorie hierfür von Nutzen sein kann. So wendet sich Poststrukturalismus gegen ein kategorisierendes Denken der Moderne und entlarvt das Denken in Dichotomien als Herstellungsmechanismus von Macht- und Herrschaftsstrukturen. Die Problematik, poststrukturalistische Theorie für eine pädagogische Arbeit nutzbar zu machen, liegt in ihrer Komplexität und Sperrigkeit: So ist poststrukturalistisches Denken ein Denken von Ambiguität und problematisiert Vereindeutigungen. Poststrukturalismus mit seiner grundsätzlichen Infragestellung von basalen Denkmodellen der Moderne wie Subjekt, Sprache und Macht, dekonstruiert damit für die Pädagogik zentrale Kategorien. Poststrukturalistisches Denken macht deutlich, wie in eben

¹ Der Begriff Mädchenarbeit ist kein befriedigender – Mädchen müssen nicht „bearbeitet“ werden. In Ermangelung einer adäquateren Bezeichnung wird der Begriff in der vorliegenden Arbeit verwendet bzw. die Umschreibung außerschulische Arbeit mit Mädchen benutzt.

² Feministische Forschung und Frauenforschung sind nicht einheitlich definiert. Oftmals, so auch in dieser Arbeit, werden diese Begriffe synonym verwendet. Frauenforschung wird häufig als Oberbegriff für jegliche Forschung benutzt die sich mit Frauen beschäftigt. „Feministische Forschung unterscheidet sich von den herkömmlichen Wissenschaften hinsichtlich der Methodologie. Sie übt Kritik am Androzentrismus der Wissenschaften, d.h. an der vorgeblichen Geschlechtsneutralität. Sie kritisiert auch andere traditionelle wissenschaftliche Standards, wie z.B. Objektivität, Universalität und Rationalität, als androzentrisch“ (Heike Kahler 1996b: 521)

diesen Kategorien Brüche und Widersprüche enthalten sind, indem es die großen Metaerzählungen als verabsolutierte „Wahrheiten“ und Vereindeutigungen aufzeigt.

Die feministische Variante des Poststrukturalismus bezieht sich in ihrer Analyse auf eben jene Kategorien und versucht auf dieser Basis, das System der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit mit seinen Protagonisten Frau und Mann zu dekonstruieren. Das Verfahren, welches poststrukturalistische Feministinnen (Chris Weedon 1991; Judith Butler 1991, 1995) hierfür nutzen, ist das der Dekonstruktion (Jacques Derrida 1990). Mit dieser Methode wird versucht, Herstellungsmechanismen und den Konstruktionscharakter vermeintlich naturhafter, unveränderlicher Gegebenheiten, wie z.B. Geschlecht zu entlarven, Zuschreibungen in ihrem symbolischen Bestand aufzuzeigen und als historisch-kulturell geworden transparent zu machen. Poststrukturalistischen Feministinnen geht es um das Entschleiern von Herstellungsmechanismen der Kategorie Geschlecht und deren Interdependenz mit Machtstrukturen.

Scheinbar unumstößliche „Naturtatsachen“ wie die Kategorie Geschlecht stehen damit zur Disposition. Mit der Zurückweisung der Naturhaftigkeit sowohl des Geschlechtskörpers (sex) als auch der Geschlechtsidentität (gender) und der vermeintlichen Konformität von sex und gender wird die Kategorie Frau ins Wanken gebracht. Damit steht das „feministische Subjekt“ selbst zur Disposition und auch Mädchenarbeit als pädagogisches Handlungsfeld wird so im poststrukturalistischen, feministischen Denken, seiner essentiellen Basis beraubt. Die Kategorie Geschlecht als gesellschaftlich-soziale Konstruktion zu begreifen, hat das Potenzial, Veränderungsmöglichkeiten bezogen auf diese Kategorie denken zu können. Poststrukturalistischer Feminismus stößt mit der Annahme, dass das Geschlecht eine soziale Konstruktion ist, jedoch auch an seine Grenzen, denn die Lebensrealitäten von Frauen und Mädchen geraten in dieser allzu theoretischen Debatte manchmal aus dem Blick. Dies ist insofern problematisch, weil die Gesellschaft und mithin das Geschlechterverhältnis real hierarchisch strukturiert ist und die Kategorie Frau als abgewertet konstruiert wird. Die Sicht auf die Kategorie Geschlecht wird vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Theorie weiterentwickelt und als Existenzweise begriffen (Andrea Maihofer 1995). Geschlecht als Existenzweise zu denken bedeutet, ein Gleichgewicht zwischen Natur, Kultur, gesellschaftlicher Hegemonie und der Einzigartigkeit von Individuen herzustellen. Auszugehen vom Geschlecht als Existenzweise heißt demzufolge, an der außerschulischen Mädchenarbeit als Baustein eines enthierarchisierten Geschlechterverhält-

nisses festhalten zu können. Zwar wird in der Arbeit mit Mädchen durch ihren Bezug auf die Kategorie Geschlecht, diskurstheoretisch gedacht, das hierarchische System der Zweigeschlechtlichkeit affirmiert, welches durch eben jene Arbeit verändert werden soll. Mädchenarbeit wird jedoch nicht deshalb obsolet, weil auf einer Metaebene Erfahrungen als Konstruktionen begriffen werden, denn für reale Mädchen gehören diese Erfahrungen zu ihren sozialen Wirklichkeiten. Neben der Erkenntnis, Geschlecht als prozesshaft und als interaktiven Akt, als *doing gender* zu begreifen, können poststrukturalistische Denkansätze und das Verfahren von Dekonstruktion darüber hinaus für eine kritische Reflexion von Theorie und Praxis der Mädchenarbeit nutzbar sein. Bezogen auf die Konstruktion des autonomen Subjekts, bedeutet eine poststrukturalistische, feministische Sichtweise, diese Kategorie nicht als kohärent, sondern als vieldimensional und verwoben in Diskurse und diskursive Praktiken zu begreifen. Der Blick kann vor diesem Hintergrund geöffnet werden für gelebte Widersprüche von Frauen und Mädchen. Die poststrukturalistische Argumentation, dass Macht vieldimensional und relational ist (Michel Foucault 1977), kann den Fokus erweitern für ein Wahrnehmen von hegemonialen Diskursen in feministischer Theorie und Praxis. Auf dieser Basis ist es von Bedeutung, die Diskurse der Frauenforschung in ihren wechselseitigen Verhältnissen zur außerschulischen Arbeit mit Mädchen aufzuzeigen.

So wurden mit der Entstehung der zweiten Frauenbewegung Mädchen und junge Frauen als eigenständige Zielgruppe von pädagogischer Arbeit begriffen und Ansätze außerschulischer Mädchenarbeit sind seit Beginn der 1980er-Jahre fester Bestandteil in der Jugendarbeit (Saviez/Wild 1980). Die Erkenntnis, dass das hierarchische Geschlechterverhältnis asymmetrisch zu Ungunsten von Frauen und Mädchen konstruiert und mit Benachteiligungen verknüpft ist, war Ansatzpunkt für die frauenpolitische Forderung nach Gleichberechtigung von Frauen und Männern. In der Frauenpolitik wurden z.B. Forderungen nach gleichem Lohn für gleiche Arbeit und nach Selbstbestimmungsrechten z.B. § 218 von Frauen laut. Dieser Gleichheitsdiskurs der Frauenbewegung wurde in seiner Relevanz für Mädchen erkannt und Mädchenarbeit wurde und wird vor diesem Hintergrund gleichzeitig als Mädchenpolitik begriffen (vgl. Saviez/Wild 1980; Heiliger Kuhne 1990; Möhlke/Reiter 1995). Mädchenarbeit hat demzufolge in ihren Konzepten und in ihren Praxen zum Ziel, zum Abbau des hierarchischen Geschlechterverhältnisses beizutragen. So bezogen sich die

ersten Ansätze mit Mädchen zu arbeiten, u.a. auf Forderungen nach mehr und besseren (Aus)Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und junge Frauen. Der feministische Diskurs veränderte sich von einem Gleichheitsdiskurs, der sein Referenzsystem bezogen auf den Mann hatte, hin zu einem Differenzdiskurs der sich auf eine idealisierten Weiblichkeit bezog. Diese Idealisierung bedeutete die Möglichkeit zur Solidarität unter Frauen: Aus ihrer untergeordneten Position heraus prangerten Frauen ihre Benachteiligungen an und konnten sich mit dem Bezug auf eine idealisierte Weiblichkeit identifizieren und solidarisieren. Diese Solidarität und die idealisierte Weiblichkeit wurde brüchig, mit der Diskussion um die Hegemonialität des Diskurses in der Frauenbewegung. Diese, so die Kritikerinnen der Bewegung, bezog sich mit ihren Forderungen in erster Linie auf eine Emanzipation weißer, europäischer bzw. nordamerikanischer Mittelschichtfrauen und blendete Lebensrealitäten von z.B. schwarzen Frauen aus.

In der Frauenforschung wurde das „natürlich Weibliche“ in Frage gestellt, Weiblichkeit wurde als Konstruktion und in ihrer Einordnung in ein hierarchisches System der Zweigeschlechtlichkeit transparent gemacht (Ursula Scheu 1977; Carol Hagemann-White 1984) und feministische Analysen zeigten strukturelle und personale Gewalt in Familie und Beruf auf. Dementsprechend wandelten sich auch die Ansätze mit Mädchen zu arbeiten. Die Überlegung, wie Mädchen in ihrer Sozialisation unterstützt werden können, führte zu Konzepten und Angeboten, die zur Erweiterung der Erfahrungswelten von Mädchen beitragen sollten.

In einem weiteren Strang des Denkens der Differenz wurde versucht, die Differenzen unter Frauen in den Blick zu nehmen. In diesen Debatten um Differenzen unter Frauen, die insbesondere befördert wurden durch die italienischen Differenztheoretikerinnen (Libreria delle donne di milano 1988; Diotima 1989), stand das Sichtbarmachen des „weiblichen Begehrens“ im Vordergrund und mithin der Ansatz, Lebensweisen von Frauen Wert zu verleihen. Das bedeutete, dass das Referenzsystem für Frauen das eigene Geschlecht sein sollte. Das Denken, Fühlen und Handeln von Frauen sollte nicht mehr in Abgrenzung zum anderen Geschlecht bestimmt werden, sondern in Frauenzusammenhängen. Schlagwort war hierfür „Affidamento“ und meint die politische Praxis, sich auf Frauen zu beziehen in einem Rahmen, der auf Vertrauen gründet und in dem die Ungleichheit von Frauen von Bedeutung ist.

Eine Weiterentwicklung dieses Denkens einer qualitativen Differenz findet sich im Konzept der „egalitären Differenz“, indem es um eine dialektische Verbindung von Gleichheit und Differenz geht (Annedore Prengel 1995).

Ein anderer Zugang zur Veränderung des hierarchischen Geschlechterverhältnisses war der Bezug auf das Modell der Androgynie. Die Einschränkungen von Frauen durch die gesellschaftlichen Zuschreibungen an ihre Rolle, sollten durch den Bezug auf Androgynie verändert werden. Im Modell der Androgynie stehen beiden Geschlechtern alle Verhaltensweisen und Eigenschaften offen. Nur noch der Situationskontext entscheidet über die Nutzung der jeweiligen Möglichkeiten. Auch in der Mädchenarbeit findet sich das Konzept der Androgynie (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992).

In weiteren Ansätzen von Frauenforschung wurden die Beteiligungen von Frauen an Macht- und Herrschaftsstrukturen herausgearbeitet und die Auffassung, dass Frauen ausschließlich Opfer und Männer ausschließlich Täter seien, wurde revidiert (Christina Thürmer Rohr 1989; Birgit Rommelspacher 1995). Auch der Begriff der Parteilichkeit, eines zentralen Paradigmas in der Mädchen- und Frauenarbeit, wurde einer kritischen Reflexion unterzogen. Nicht nur vertikale Machtbeziehungen, in denen Frauen bzw. Mädchen als Opfer erschienen wurden in die Diskussion um Parteilichkeit einbezogen, sondern auch Machtbeziehungen und Differenzen unter Frauen spielten eine Rolle (Barbara Kavemann 1995, 1997).

Diese Entwicklung in der Frauenforschung spiegelte sich auch in der Mädchenarbeit wieder, so wurde es in Theorie und Praxis von Mädchenarbeit als zunehmend wichtiger erachtet, Differenzen unter Mädchen in den Blick zu nehmen (Elisabeth Glücks, Franz Gerd Ottemeyer-Glücks 1994).

Erkenntnisse der Frauenforschung hatten und haben Einfluss auf Theorie und Praxis außerschulischer Arbeit mit Mädchen. Die Fragen, wie poststrukturalistische, feministische Denkansätze und das Verfahren der Dekonstruktion nutzbar gemacht werden können für eine Reflexion von Theorie und Praxis von Mädchenarbeit und welche Impulse hieraus für Mädchenarbeit als produktiv aufgegriffen werden können, stehen im Mittelpunkt der Arbeit.

Für die Bearbeitung dieser Fragestellungen ist die Arbeit wie folgt gegliedert:

Im ersten Teil werden die Denkvoraussetzungen für die Bearbeitung der Thematik dargelegt. Hierfür werden zuerst Strukturen und Herstellungsmechanismen herrschaftlichen Denkens in ihrer Verknüpfung mit dem dichotomen Denken der Moderne aufgezeigt. Als Beispiele für herrschaftskritisches Denken werden die feministischen Argumentationsstränge Androgynie, Egalität und Differenz skizziert. Im Vordergrund der Bearbeitung steht dabei, ob und inwieweit diese Theorien Wege aus dem Denken der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit aufzeigen. Als hilfreiche Vertiefungen, die dazu beitragen können, aus dem Denken in bipolaren Zuordnungen heraus zu führen, werden poststrukturalistische Denkansätze mit ihren Implikationen erörtert, und das Verfahren der Dekonstruktion dargestellt, mit dessen Hilfe hierarchisierte Oppositionen als gesellschaftliche Konstruktionen transparent gemacht und Mechanismen dichotomen Denkens aufgezeigt werden können. Fokussiert wird die Darstellung und Diskussion auf feministische Überlegungen, Geschlecht als diskursiven Effekt zu begreifen. Die Möglichkeiten und Grenzen von Dekonstruktion werden in Bezug auf Lebensrealitäten von Frauen und Mädchen diskutiert und am Beispiel der Kategorie des „Geschlechts als Existenzweise“ skizziert.

Im zweiten Teil der Arbeit ist die Analyse ausgewählter Konzepte von Mädchenarbeit vor dem Hintergrund der eben beschriebenen theoretischen Modelle Schwerpunkt.

Zunächst wird die historische Entwicklung von außerschulischer Mädchenarbeit in ihrer Interdependenz mit der zweiten Frauenbewegung aufgezeigt. Im Anschluss daran erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem zentralen Paradigma der Parteilichkeit in der außerschulischen Arbeit mit Mädchen.

Der Konzeptanalyse liegt die These zu Grunde, dass Konzepte zur außerschulischen Mädchenarbeit verwickelt sind in Prozesse von Dekonstruktion und Rekonstruktion von hierarchischen Machtverhältnissen und so ungewollt zur Perpetuierung des Systems der Zweigeschlechtlichkeit beitragen. Demzufolge stehen in der Analyse die Fragen im Mittelpunkt, auf welche feministischen Theorien wie z.B. Androgynität, die Autorinnen ihre Konzeptionen zur Mädchenarbeit stützen, wie diese Argumentationen bezogen auf eine Dekonstruktion bzw. Rekonstruktion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses wirken und welche Herstellungsmechanismen hierbei von Bedeutung sind. Die Potenziale der Konzepte in Bezug auf eine Veränderung des hierarchischen Geschlechterverhältnisses werden sowohl

auf der Ebene sozialer Wirklichkeiten als auch auf einer Metaebene, der Ebene der symbolischen Ordnung des Systems der Zweigeschlechtlichkeit aufgezeigt.

Schwerpunkt im dritten Teil ist eine Analyse von Situationen aus der pädagogischen Praxis der außerschulischen Mädchenarbeit. Dabei ist die theoriegeleitete-feministische Verortung der Pädagoginnen zwar von Bedeutung, aber mehr noch ist die Frage relevant, wie sich Pädagoginnen in pädagogischen Interaktionen mit Mädchen bewegen: Welche Mechanismen spiegeln sich in den Handlungen von Pädagoginnen, mit denen sie dichotome Oppositionen bezogen auf ihren Umgang mit Mädchen in ihrer Arbeit herstellen bzw. zu deren Abbau beitragen.

In Anlehnung an den von Frigga Haug (1990) entwickelten Ansatz der Erinnerungsarbeit werden mit Hilfe der Methode des narrativen Interviews Geschichten von Pädagoginnen aus der Praxis von Mädchenarbeit zusammengetragen. Frigga Haug begreift Widersprüche und Brüche als produktiv für den Gewinn von Erkenntnissen. Auch poststrukturalistische Theorie wendet sich gegen ein Glätten von Widersprüchen, weil durch diesen Umgang mit Widersprüchen Vereindeutigungen konstruiert werden.

In diesem Kapitel wird der Begriff Widerspruch in der Regel auf pädagogische Prozesse bezogen, in denen eine Diskrepanz zwischen feministisch-theoriegeleiteter Intention der Pädagoginnen und dem Eigensinn von Mädchen auftritt. Diese Art von Widerspruch steht im Zusammenhang mit dem Auftreten des Interventionsparadox (Lothar Böhnisch 1997). Als Interventionsparadoxa werden jene Situationen begriffen, in denen Diskrepanzen zwischen den Interventionsmöglichkeiten von Pädagoginnen und den Reaktionen von Adressatinnen auftreten. Anders formuliert steht das von Pädagoginnen subjektiv empfundene Scheitern am Eigensinn und mithin an Selbstinszenierungen³ von Mädchen, die nicht den Erwartungen der Pädagoginnen entsprechen, und der Umgang von Pädagoginnen mit diesem Eigensinn von Mädchen im Mittelpunkt der Untersuchung und Auswertung. Auf einer Metaebene steht im Blickpunkt, wie sich die Pädagoginnen in bzw. durch ihren Umgang mit Mädchen und ihre Reflexion darüber in einem Spannungsfeld von Dekonstruktion und

³ Eigensinn und Selbstinszenierungen werden in dieser Arbeit aufeinander bezogen begriffen. Selbstinszenierungen von Mädchen werden als ein Aspekt des Eigensinns von Mädchen verstanden. Selbstinszenierungen schliessen in der vorliegenden Arbeit sowohl äußerliche Inszenierungen, also wie kleiden sich Mädchen, als auch habitualisierte Praktiken von Mädchen ein. Der Begriff Eigensinn geht in manchen Teilen über Selbstinszenierungen hinaus und zwar dann, wenn Mädchen im „wahrsten Sinne des Wortes“ ihren eigenen Sinn, ihren eigenen „Kopf“ durchsetzen wollen.

Rekonstruktion von dichotomen Ordnungsschemata bewegen. Aus diesem Grund wurde für die Interviews mit Pädagoginnen eine „widerspruchsfreundliche“ Fragestellung gewählt, in der das Interventionsparadox auftritt.

Diese Erkenntnisse in ihrer Interdependenz mit poststrukturalistischen Überlegungen werden im letzten Kapitel der Arbeit zusammengefasst und auf dieser Grundlage Perspektiven für eine (de)konstruktive Arbeit mit Mädchen skizziert.

In den Analysen von Theorie und Praxis außerschulischer Mädchenarbeit wurde der Umgang mit diskursiv hergestellten Hierarchien herausgearbeitet und Potenziale von Widerstand und Querbewegungen bezogen auf das hierarchische Geschlechterverhältnis aufgezeigt. Im Kontext von Mechanismen zur Herstellung von Macht und komplexen Strukturen von Herrschaft geht es im letzten Teil der vorliegenden Arbeit nicht um das Anbieten eindimensionaler Lösungen und deren unmittelbarer pragmatischer Umsetzbarkeit.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist ein Aufzeigen von Ansatzpunkten für eine kritische Reflexion und Weiterentwicklung von Theorie und Praxis außerschulischer Mädchenarbeit.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der Rechtschreibreform, die auch auf Zitate übertragen wurde.

2. Dichotomie, Dekonstruktion, Differenz vor dem Hintergrund von macht- und herrschaftskritischen Überlegungen

Herrschaftsstrukturen und Diskriminierungsmechanismen prägen unsere Gesellschaft und zwischenmenschliche Interaktionen. Soziale Strukturkategorien wie Geschlecht, Schicht und Ethnie sind in ihrer Interdependenz mit hierarchischem Denken von besonderer Bedeutung. In der vorliegenden Arbeit steht die Kategorie Geschlecht in ihrer Verwobenheit mit dem hierarchischen Geschlechterverhältnis⁴ im Mittelpunkt.

Dabei geht es um ein Aufzeigen von Strukturen, also darum, wie Mechanismen der Herstellung der Kategorie Geschlecht und des hierarchischen Geschlechterverhältnisses funktionieren. Das Aufzeigen *wie* diese Funktionsweisen wirken, ist methodologisch verknüpft mit einem Rückgriff auf das *was* mit ihnen konstruiert wird. So besteht zwar die Gefahr ontologischer Zuschreibungen, um jedoch Phänomene, Strukturen und Verhältnisse in ihrem prozesshaften Moment aufzuzeigen, muss zunächst auf Bestehendes zurückgegriffen werden. So ist nicht allein die Frage nach einem „Wahrheitsgehalt“ dessen ausschlaggebend, in welcher Form z.B. Frauen in einem hierarchischen Geschlechterverhältnis diskriminiert werden, sondern darüber hinaus die Sicht auf die Funktion und Bedeutung von Zuschreibungen an die Kategorie Frau und die Kategorie Mann in dieser Gesellschaft.

Die Frage nach Strukturen und Herstellungsmechanismen herrschaftlichen Denkens ist verknüpft mit dem Paradigma dieses Denkens: Wie wird die Welt und fokussierter, ein hierarchisches Geschlechterverhältnis und die Kategorie Geschlecht im *Denken der Moderne*, welches sich durch eine *dichotome Weltsicht* (Albrecht-Heide 1995, 1996; Rommelspacher 1995; Baumann 1996) strukturiert, konstruiert?

Hierbei sind feministische Diskurse von Bedeutung, um am Beispiel derer aufzuzeigen, welche Bewegungen in feministischen Argumentationen Wege aus der gesellschaftlich realen Benachteiligung von Frauen andeuten. Dabei beziehen sich diese feministischen Überlegungen sowohl auf eine Veränderung einer alltagspraktischen Ebene des Umgangs

⁴ Im folgenden wird von dem hierarchischen Geschlechterverhältnis geschrieben. Dies bezieht sich auf Beziehungen zwischen Frauen und Männern, im Rahmen derer Frauen als Untergeordnete, als Benachteiligte erscheinen. Andere Geschlechterverhältnisse zwischen Frauen und Frauen, Männern und Männern und egalitäre Geschlechterverhältnisse, die es in Lebensrealitäten von Frauen und Männern manchmal geben mag, werden nicht berücksichtigt, weil dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

der Geschlechter, als auch auf eine Veränderung einer Ebene der symbolischen Ordnung der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit.

Im Mittelpunkt folgender Ausführungen stehen keine detaillierten Darstellungen der Bandbreite des feministischen Diskurses, sondern das Aufzeigen argumentativer Hauptstränge in der bundesrepublikanischen feministischen Bewegung, die als Versuche aus dichotomen Denkkategorien auszubrechen begriffen werden können: *Androgynie* (Bock 1988), *Differenz* (Diotima 1989; Irigaray 1987, 1991; Libreria delle donne di milano 1988, 1996; Kahlert 1995, 1996;) und *egalitärer Differenz* (Prenzel 1991, 1993)

Postmoderne Überlegungen (Foucault 1977; Lyotard 1986), die von der Annahme der Konstruiertheit von Realität ausgehen, bezeichnen Wege des Denkens von Differenzen. Weil das Denken der Postmoderne von Differenzen ausgeht, schließt es das Denken der Moderne mit ein, verwirft es nicht, sondern stellt scheinbare Wahrheiten der Moderne in Frage. Im Zusammenhang mit der Postmoderne ist ein Verweis auf Jacques Derrida (1986, 1988, 1990) schlüssig, der mit seiner Methode der *Dekonstruktion* ein herrschaftskritisches Anliegen formuliert. Er macht mit dieser Methode Herrschaftsausübungen transparent, in dem er den Konstruktionscharakter vermeintlich ontologischer Gegebenheiten und statischer Positionen aufzeigt und deutlich macht, dass z.B. Lebensrealitäten von Menschen verschieden konstruiert werden. Vermeintlich statische Positionen und Oppositionen versucht er durch Bedeutungsverschiebungen aufzuzeigen.

Poststrukturalistische Feministinnen (Flax 1987; Weedon 1991; Butler 1991, 1995) dekonstruieren vor diesem Hintergrund die zentralen feministischen Begrifflichkeiten, damit steht das feministische Subjekt, die Kategorie „Frau“ im Mittelpunkt der Kritik. Wurde im feministischen Diskurs bisher über die Kategorien „sex“ (biologisches Geschlecht) und „gender“ (soziales Geschlecht) nachgedacht, bestreiten poststrukturalistische Feministinnen nun grundsätzlich die monokausale Konformität von sex und gender und die Naturhaftigkeit der Übereinstimmung dieser Kategorien. Sie versuchen mit diesen Überlegungen auf der Ebene der symbolischen Ordnung Wege aus dem hierarchischen Geschlechterverhältnis aufzuzeigen.

Gleichzeitig existieren wir als Frauen und Männer in dieser Gesellschaft. Das gelebte Geschlecht als *Existenzweise* ist für Maihofer (1995) die Ausgangsbasis für Veränderungen bezogen auf das hierarchische Geschlechterverhältnis.

2.1 Strukturen und Herstellungsmechanismen von Dominanzkulturen am Beispiel des hierarchischen Geschlechterverhältnisses.

Ein asymmetrisches Arrangement der Geschlechter in westlichen Gesellschaften bildet den Kern des Systems der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit. Dieses hierarchische Geschlechterverhältnis ist i.d.R. zuungunsten von Frauen konstruiert. Benachteiligungen im Arbeitsleben, eine Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit, die einhergeht mit Prestigeverlust und minderer Bezahlung (Wetterer 1995; Knapp 1995) und eine Zuschreibung von Beziehungs- und Erziehungsarbeit an Frauen, bedeuten, dass Frauen von gesellschaftlicher Macht weitgehend ausgeschlossen sind. Gleichzeitig ist die Position von Frauen im hierarchischen Geschlechterverhältnis nicht eindimensional. Zwar profitieren Frauen von dieser Kultur nicht im gleichen Maße wie Männer, jedoch können sie sich als Unterworfenen eines patriarchalen Systems begreifen und gleichzeitig von diesem System ihren Nutzen haben. Sie sind zugleich Ein- und Ausgeschlossene, sie sind diskriminiert und dominant. Identitäten können in diesem Zusammenhang als mehrdimensional begriffen werden, denn ein eindimensionaler Identitätsbegriff würde diesen Lebensrealitäten nicht gerecht. Das Konzept der „multiplen Identitäten“ (vgl. Keupp/Bilden 1989; Rommelspacher 1995; Albrecht Heide 1996) macht eine Vieldimensionalität von Subjekten deutlich. Birgit Rommelspacher formuliert in diesem Zusammenhang:

Multiple Identität bedeutet, dass niemand nur Frau bzw. Mann ist, sondern zugleich durch andere Attribute wie weiß bzw. schwarz, reich oder arm etc. geprägt ist. Es bedeutet auch, dass die Identitäten oft nicht exklusiv sind, zum Beispiel dass Frau entweder Deutsche oder Türkin ist, sondern sie kann auch Deutsche und Türkin zugleich sein. Je nachdem, in welchem Kontext Frau sich bewegt, tritt mal der eine Aspekt, mal der andere Aspekt in den Vordergrund. Insofern ist das Selbst als ein offenes System zu begreifen, in dem unterschiedliche Identitätselemente gleichzeitig wirksam sind, sich gegenseitig beeinflussen, sich ständig gegeneinander verschieben und sich verändern (Birgit Rommelspacher 1995: 90).

Die Kategorien Geschlecht, Schicht und Ethnie stehen in diesem Verständnis von Identität in einem sich gegenseitig beeinflussenden Verhältnis zueinander und Diskriminierungen wie z.B. Sexismen und Rassismen sind in diesem Zusammenhang nicht losgelöst nebeneinander zu sehen. Wenn Herrschaftsverhältnisse verwoben sind mit Täter-Opfer-Verhältnissen in dem Sinne, dass jeder Mensch Täter und Opfer in verschiedenen gesellschaftlichen Zusammenhängen sein kann, dann bedeutet Herrschaftskritik, Machtstrukturen nicht einseitig „von oben nach unten“ zu begreifen, sondern als Geflecht von verschiedenen Machtbeziehungen.

Subjekte sind demzufolge Teile von Machtverhältnissen und konstituieren sie immer wieder neu.

Birgit Rommelspacher (1995) entwirft vor diesem Hintergrund den Denkansatz der *Dominanzkultur*. Die androzentrisch geprägten westlichen Gesellschaften begreift sie als Dominanzkulturen, weil hier Lebensweisen, Selbstinterpretationen und -bilder die von Anderen entworfen werden, in Kategorien von Über- und Unterordnung gefasst werden (Birgit Rommelspacher 1995: 22).

Dominanzkulturen sind geprägt durch unterschiedliche Traditionen von Herrschaft, im Rahmen derer verschiedene Dimensionen wie z.B. patriarchale Herrschaft und ökonomische Herrschaft stützend und widersprüchlich zugleich sind:

So wenn die zum Beispiel quasi-ständische Geschlechterhierarchie gebrochen wird durch das ökonomische Interesse an der Leistungskraft von Frauen und einer maximalen Konkurrenz der Arbeitskräfte. Das gilt übrigens auch für Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft. Gleichzeitig stabilisiert sich und verstärkt sich die Asymmetrie der ökonomischen Macht die patriarchale Herrschaft und die kulturelle Hegemonie. Insofern ist Dominanzkultur als ein *Geflecht verschiedener Machtdimensionen* [Hervorhebung im Original] zu begreifen, die in Wechselwirkung zueinander stehen (Birgit Rommelspacher 1995: 23).

Nach diesem Verständnis beziehen Dominanzkulturen sich auf Modernisierungsprozesse von Herrschaft. Ein Repressionsmodell, in dem deutlich zwischen Herrscher und Beherrschten unterschieden werden kann, ist so immer mehr einem Modell gewichen, in dem Macht in die Individuen selbst hineinverlagert wurde. Die Omnipotenz, Vieldimensionalität und relative Unsichtbarkeit, sind Merkmale von Dominanzkulturen (Birgit Rommelspacher 1995: 25).

Trotz dieser feinen Verästelung von Macht bleibt der Mechanismus von Dominanzkulturen unangefochten, so formuliert Astrid Albrecht-Heide als ein Paradigma von Dominanzkulturen, dass wir nichts „unbeherrscht“ lassen können (Astrid Albrecht-Heide 1995b):

Wir dichotomisieren; wir polarisieren; wir hierarchisieren; wir können nichts un bewertet lassen. Und wenn wir bewerten, tun wir das vorrangig im schwarz-weiß-Schema, d.h. dichotomisierend und hierarchisierend zugleich (Astrid Albrecht-Heide 1995b: 2).

Das Denken in Dichotomien, in Kategorien, die gegeneinander in Hierarchien gesetzt werden, ist ein grundsätzliches Element von Dominanzkulturen. Lebensweisen und Lebens-

realitäten in unserer Gesellschaft sind damit durchdrungen von Konstruktionen und Erfahrungen von Herrschaft und Unterwerfung.

2.1.1 Dualistisches Denken als Paradigma der Moderne

Das dualistische Denken der Moderne stellt einen Mechanismus dar, der dazu beiträgt, Herrschaftsverhältnisse zu stabilisieren. Dieses Denken wird im Folgenden idealtypisch herausgearbeitet, um dessen Wirkungsweise transparent zu machen. In der gesellschaftlichen Realität tritt dieses Denken in seiner idealtypischen Form selten auf, es wird nicht immer schematisch in Dichotomien gedacht und gesprochen. So haben sich u.a. gesellschaftliche Anforderungen an Geschlechter aufgeweicht, eine strikte tradierte geschlechterstereotype Aufteilung dessen, was Frauen und Männer zu tun haben, verwischt sich. Der Wirkungsmechanismus jedoch, der ein hierarchisches Geschlechterverhältnis immer wieder modifiziert herstellt, bleibt trotz der gesellschaftlich möglichen Abweichung von Zuschreibungen an die Geschlechter dennoch bestehen.

Zygmunt Baumann (1996) formuliert aus soziologischer Sicht die Unterschiede zwischen modernem und postmodernem Denken. Als Paradigma modernen Denkens beschreibt er das Denken in Binaritäten, welches sich auf Ausschließungen und Verwerfungen stützt. Er plädiert in historischen Rekursen auf die Anerkennung von Ambivalenzen, von unaufhebaren Zweideutigkeiten in der menschlichen Existenz.

Um das Denken der Moderne plastisch darzustellen, beschreibt Zygmunt Baumann den entstehenden Staat der Moderne, dessen Genese in der Phase des Industriekapitalismus⁵ terminiert werden kann, als „Gartenbau – betreibenden“ Staat:

Seine Haltung war die Haltung eines Gärtners. Er entzog dem gegenwärtigen (wildem, unkultivierten) Zustand der Bevölkerung die Legitimation und zerstörte die vorhandenen Reproduktions- und Gleichgewichtsmechanismen. An ihre Stelle setzte er planmäßig konstruierte Mechanismen, die dazu dienen sollten, die Veränderung des rationalen Entwurfs zu lenken. Der Entwurf, angeblich von der höchsten unzweifelbaren Autorität der Vernunft diktiert, stellte Kriterien bereit, um die bestehende Realität zu bewerten (Zygmunt Baumann 1996: 35).

⁵ Die Aufklärung und die Industrialisierung brachten Umbrüche auf allen gesellschaftlichen Ebenen mit sich. Astrid Albrecht-Heide (1995) führt aus, dass mit der Industrialisierung „neue Menschen“ gebraucht wurden sowohl auf der Ebene der Herrschaft als auch auf der Ebene derer die „unten“ sind. „Auf der Herrschaftsebene geht es im Industriekapitalismus um bestimmte menschliche Eigenschaften und die dazu passenden Zuordnungen wie Handlungsfähigkeit und Durchsetzungsvermögen, d.h.: energisch, dynamisch, erfolgreich, ja,

Kriterien, um Realität zu bewerten, sind binär codierte Kriterien und das Denken in Dichotomien, in hierarchischen Oppositionen ist Grundlage dieser Kriterien. Die Moderne und ihre Idee der Zivilisation fungiert als Strukturkategorie, mit der Andersheit aufgelöst und assimiliert werden soll, so Zygmunt Baumann.

Dieses Paradigma – das Denken in Binaritäten - macht Zygmunt Baumann am Beispiel des Verhältnisses Freunde/ Fremde deutlich. Anhand dieses Begriffspaars macht er plastisch und nachvollziehbar den Wirkungsmechanismus transparent: So seien die Freunde, was die Feinde nicht sind und umgekehrt. Freunde und Feinde stünden in Opposition zueinander:

Wie die meisten Gegensätze, die die Welt, in der wir leben, und zugleich unser Leben in dieser Welt ordnen, ist dieser Gegensatz eine Variation der obersten Opposition zwischen dem *Innen* und dem *Außen*. Das Außen ist die Negativität der Passivität des Innen. Das Außen ist das, was das Innen nicht ist. Die Feinde sind die Negativität der Positivität der Freunde. Die Feinde sind das, was die Freunde nicht sind [Hervorhebung im Original] (Zygmunt Baumann 1996: 73).

Freunde und Feinde sind demnach komplementäre Kategorien und die eine Kategorie ist ohne die andere Kategorie nicht denkbar, gäbe es keine Feinde, gäbe es auch keine Freunde. Dieses auf den ersten Blick symmetrische Verhältnis zwischen Freunden und Feinden entlarvt Zygmunt Baumann als asymmetrisch, denn es seien die Freunde, die die Definitionsmacht haben wer Freund und wer Feind sei.

Es gäbe keine Feinde, wenn es keine Freunde gäbe, und es gäbe keine Freunde, wenn es nicht den gähnenden Abgrund der Feindschaft draußen gäbe. Die Symmetrie ist freilich eine Illusion. Es sind die Freunde, die die Feinde *definieren*, und der Anschein der Symmetrie ist selbst ein Zeugnis ihres asymmetrischen Rechts auf die Definition [Hervorhebung im Original] (Zygmunt Baumann 1996: 74).

Zygmunt Baumann bezieht seine Überlegungen auf Freunde und auf Feinde. Analog können diese Überlegungen auf die Kategorie Geschlecht übertragen werden.

Das Denken der Moderne ist so gesehen ein Denken in Dichotomien, ein „schwarz-weiß“ Denken, in dessen Logik i.d.R. alle Unterschiede binär codiert sind. Die Definitionsmacht und damit im Denken der Moderne einhergehend Herrschaftsverhältnisse, werden so produziert und reproduziert. Dualistisches Denken und das Denken einer hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit hängen demzufolge nahezu untrennbar miteinander zusammen.

hart sein. Diese Tugenden wurden vor allem „dem Mann“ zugeschrieben; die Gegenkonstrukte haben wir vor allem bei „der Frau“ zu suchen.“ (Astrid Albrecht-Heide 1995: 195)

Wenn die Kategorien der Opposition Freund/Feind ausgetauscht werden durch die Kategorien Frau/Mann, bildet sich der modernen Logik folgend ein hierarchisches Geschlechterverhältnis ab⁶:

Frauen wären das, was Männer nicht sind. Im dualistischen Denken wird davon ausgegangen, dass sich menschliche Eigenschaften überwiegend in einem der beiden Geschlechter manifestieren, hierfür sind Geschlechterstereotypen bezeichnend. Diese Geschlechterstereotypen und die davon abgeleiteten Geschlechtscharaktere polarisieren die Männern und Frauen zugeschriebenen Eigenschaften, demnach wird z.B. Aktivität polarisierend ergänzt durch Passivität. Hierdurch wird ein System einer scheinbaren Symmetrie konstruiert, in der das weibliche und männliche Prinzip einander wechselseitig ergänzen. Die Symmetrie ist deshalb scheinbar, weil eine Seite dieser Symmetrie gesetzt ist (das männliche Prinzip) und die andere Seite hiervon abgeleitet wird (das weibliche Prinzip)⁷.

In diesem dualistischen System existiert ein Geschlechterverhältnis, dessen universaler Maßstab männlich determiniert ist. Das männliche Prinzip wird gleichsam zum menschlichen Prinzip erklärt und Weiblichkeit wird hiervon, meistens im Negativen, abgeleitet - Weiblichkeit wird demzufolge als Sonderfall des Menschen konstituiert. Gleichzeitig werden die Unterschiede zwischen weiblich und männlich benutzt, um Hierarchien zu konstruieren, dies geschieht z.B. durch Idealisierungen und Diffamierungen. Dualistisches Denken, das Denken einer binären Einheitslogik (der Mensch), ist in unserer Gesellschaft so tief verwurzelt, dass seine Ergebnisse als naturgegeben, als schon immer da gewesen

⁶ Die sexuelle Differenz in ein Herrschaftsverhältnis umzudenken und den Geschlechterdualismus in Verbindung mit anderen Dualismen zu verbinden, führen die Italienischen Differenztheoretikerinnen auf Aristoteles zurück. Sein Denken habe die entscheidenden Impulse gegeben um die Differenz zwischen Männern und Frauen in ein Herrschaftsverhältnis von Männern über Frauen umzuformen. (Vgl. Heike Kahlert 1996: 33)

⁷ Eine interessante Sicht auf die Entstehung dieser Zuschreibungen bietet Claudia Honegger in ihrem Buch über die Entstehung der „weiblichen Sonderanthropologie“. Sie beschreibt die Entwicklung der Zuschreibungen an Männer und Frauen als ein relativ neues Phänomen. So seien die Geschlechterrollen im Mittelalter und in der Renaissance in der Regel durch die Standeszugehörigkeit definiert gewesen und die Menschen wurden danach beurteilt, was sie taten. Junge Männer standen in der Hierarchie auf der gleichen Stufe wie Frauen – beide waren jedoch dem erwachsenen Mann unterlegen und von ihm abhängig. Die Menschen dieser Zeit nahmen an, so führt es Claudia Honegger aus, das Männliche entstehe erst durch eine „Durchquerung des Weiblichen“. In der Medizin, die auf Ideen der Antike fußte, ging man davon aus, dass sowohl Männer als auch Frauen die gleichen Geschlechtsorgane haben mit dem Unterschied, dass sie bei Männern außen liegen würden und bei Frauen innen. Die Entwicklung des Penis sei bei Frauen aufgrund „mangelnder Hitze“ nicht abgeschlossen. Frauen seien eine unvollkommene „Spielart“ des Mannes. Männer und Frauen seien Variationen des gleichen Geschlechts. Claudia Honegger zeigt in ihrer Untersuchung den Prozeß der Neubestimmung des hierarchischen Geschlechterverhältnisses auf. Sie sieht einen Zusammenhang zwischen dem sich etablierenden Bürgertum und der Herausbildung der Geschlechtscharaktere, die die unauflösliche Verbindung psychologischer und physischer Merkmale kennzeichneten und die die Unterscheidung der Geschlechter möglich machte. Die Andersartigkeit der Frau wurde biologistisch begründet, so Claudia Honegger.

erscheinen. Als Beispiel sei hier die gesellschaftliche Setzung Heterosexualität (Christine Holzkamp 1993) angeführt. Das Konstrukt Heterosexualität zeigt sich idealtypisch in dem Mythos der romantischen Liebe, die sich ausschließlich auf die Paarkonstellation von Frau und Mann bezieht und in der Ehe gipfelt. Die gesellschaftliche Grundannahme ist hier, dass es nur eine „normale“ Form von Sexualität gibt – die Heterosexuelle. Alle anderen Formen sind „Abweichungen von der Normalität“⁸, der Mechanismus der Idealisierung der Heterosexualität und der Diffamierung der Homosexualität und der damit einhergehenden Hierarchisierung wird deutlich (vgl. Kapitel 2.2.2.1: 47).

2.1.2 Androgynie, Gleichheit und Differenz als Möglichkeiten für herrschaftskritisches Denken?

Das Denken der Moderne gründet auf den Ausschluss des Anderen und stellt einen Mechanismus zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Herrschaft und Dominanzkultur dar. Die feministischen Konzepte *Androgynie* und *Gleichheit und Differenz* bedeuten Versuche von Denkbewegungen aus dem hierarchisierenden Denken in Dichotomien heraus.

Androgynie und Gleichheit und Differenz sind Denkmodelle, die in feministischen Diskursen zum einen problematisiert (Bock 1988; Kahlert 1996) und zum anderen als mögliche Wege aus einem hierarchischen Geschlechterverhältnis heraus diskutiert werden (Savvier/Wild 1980; Klees, Marburger, Schumacher 1992; Maihofer 1995).

2.1.2.1 Der androgyne Mythos

Die folgenden Ausführungen basieren auf Überlegungen von Ulla Bock (1988), die der Frage nachgegangen ist, ob bzw. wie Androgynie⁹ einen Beitrag zur Enthierarchisierung von Geschlechterverhältnissen leisten kann.

ger. Dies wird u.a. daran deutlich, dass in der Medizin die Frau als Sonderfall des Mannes konstruiert wurde. Die Disziplin der „weiblichen Sonderanthropologie“ etablierte sich. (Vgl. Claudia Honegger 1992)

⁸ Hier bildet sich durch den Sprachgebrauch ein grundsätzliches Dilemma ab: so werden zwar die Begriffe „Norm“ und „Abweichung“ in Anführungsstriche gesetzt, gleichzeitig wird hierdurch die Norm Heterosexualität reproduziert. Das Bestehende wird durch dessen diskursive Reproduktion kritisiert. Dieses Dilemma besteht auch dann, wenn von anderen Kategorien gesprochen wird wie z.B. von „Frau“, „Mann“, „weiblich“, „männlich“. Das Setzen der Anführungsstriche ist eine Geste der Distanzierung von der scheinbaren Natürlichkeit der Kategorien. Gleichzeitig werden die Kategorien doch benutzt. Aus diesem Dilemma gibt es keine Bewegung heraus.

⁹ Androgyn, gr.lat.: Mannweib; Androgynie, gr.lat.: die körperlich-seelische Mischung beider Geschlechter in einer Person (vgl. Duden 1990). Beispielhaft findet sich dieser Gedanke bei Platon und seiner Idee der Kugelmenschen und der darauf basierenden Utopie der Androgynie. In diesem Mythos ist von Kugelmenschen mit vier Armen, vier Beinen und den Geschlechtsmerkmalen beider Geschlechter die Rede. Diese Kugelmenschen zogen den Zorn der Götter auf sich und wurden zur Strafe in zwei Hälften geteilt: Männer und Frauen. Seitdem sind beide Geschlechter auf der Suche nach dem jeweils anderen, um wieder vollständig

Androgynie hat in seiner Kulturgeschichte viele Deutungen erfahren, gemeinsam ist allen diesen Deutungen, der abstrakte Wunsch einer eindeutigen Zuordnung zu einem Geschlecht zu entgehen.

Als Ideal basiert die Androgynie auf dem Gedanken einer symmetrisch gestalteten Einheit, in der das Weibliche und Männliche gleichwertig in Eins gesetzt werden (Ulla Bock 1988: 125).

Dieses Paradigma einer Einheitslogik fußt auf der Vorstellung eines neutralen Dritten, eines einheitlichen übergeordneten Ganzen. Die verschiedenen Teile sind in diesem Modell jeweils unvollständig und bilden erst zusammengefügt ein Ganzes, etwas Vollständiges. Die einzelnen Teile sind demnach immer ergänzungsbedürftig, benötigen die Ergänzung eines anderen und bilden so in einer idealtypischen Vorstellung eine Symmetrie¹⁰. Diese Symmetrie ist, auf Grund der asymmetrischen Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen jedoch kaum denkbar.

Dem *nicht* [Hervorhebung im Original] entsprechend wird in nahezu allen uns bekannten zeit- und kulturspezifischen Ausdeutungen von Androgynie die weiblich-männliche Einheit als ein *asymmetrisches* [Hervorhebung im Original] Verhältnis erkennbar, das zwar eine positiv gelebte Spannung des sich gegenseitig ergänzenden weiblichen und männlichen Prinzips in einem Menschen oder einem Paar meint, gleichwohl von einem Ungleichgewicht zeugt, das sich aufgrund einer durchgängig höheren Bewertung des männlichen Prinzips auf allen Ebenen herstellt (Ulla Bock 1988: 125).

In der Konstruktion von Androgynie ist ein Mensch vorgesehen, der alle menschlichen Eigenschaften in sich vereint und so die Geschlechterhierarchie überwindet. Damit wird eine Utopie der Aufhebung von Frau und Mann in einem universalistischen Menschen entwickelt. Die Auseinandersetzung mit den existierenden Machtverhältnissen wird so scheinbar überflüssig, denn vordergründig scheinen die Problematiken einer hierarchisierten Geschlechterdifferenz gelöst zu sein. Das Grundproblem dieses Denkmodells ist jedoch die Tatsache, dass bisherige Ansichten von dem, was aktuell als weiblich und männlich bezeichnet wird, nicht revidiert werden und die gesellschaftliche Konstruiertheit dessen, was hier und jetzt als weiblich und männlich definiert wird, nicht thematisiert wird. Dar-

zu sein. Die Kugelmenschen verkörpern in diesem Mythos die Utopie der Androgynie (Ulla Bock 1988: 140 f.). Im Original „Gastmahl der Liebe“ geht Platon einen Schritt weiter. Die Kugelmenschen bestanden zum Teil auch aus Frauen und Frauen und aus Männern und Männern, als eine Einheit, die geteilt wurde. Platon erklärte so die Homosexualität der Geschlechter.

¹⁰ Als ein Beispiel hierfür steht das romantische Liebesideal in der die Frau mit dem Mann verschmilzt und welches dann in der Ehe gipfelt. „Das Aufleben des Gedankens der Androgynie in der Romantik steht im Dienst der „Heilung“ des gespaltenen Mannes mit Hilfe einer „idealen Geliebten“ (Ulla Bock 1988: 151).

über hinaus wird die Realität einer hierarchischen Gesellschaftsordnung nicht benannt. Differenzen und die damit verbundene Geschlechterhierarchie werden in der Logik des Denkens der Androgynie ausgeblendet.

So impliziert eine androgyne Utopie dualistisches Denken und bezieht sich dialektisch auf die Trennung und Teilung des Menschen in zwei Hälften.

Die androgyne Einheit ist ungetrennte Zweiheit und setzt doch die Differenz und Trennung voraus (Ulla Bock 1988: 125).

Darüber hinaus ist das „neutrale Dritte“ eine Fiktion, in und durch den universalen männlichen Maßstab geprägt, denn in einem hegemonialen Geschlechterdiskurs kann es kaum eine „neutrale“ oder „objektive“ Instanz geben, die den Ort des „neutralen Dritten“ repräsentiert.

Das Hauptinterpretationsmuster von Androgynie zielt auf den Mann, auf die Verbindung des Männlichen mit dem Weiblichen oder die Wiederaneignung des abgespaltenen Weiblichen durch das Männliche (Ulla Bock 1988: 184).

Der Ort des neutralen Dritten ist demzufolge männlich konnotiert. Darüber hinaus ist auf der Ebene der gesellschaftlichen Sichtweise auf als androgyn eingeschätzte Männer und Frauen ebenfalls ein Unterschied festzumachen, so Ulla Bock:

Der androgyne Mann erfährt in der Erweiterung seiner Erlebnis- und Verhaltensmöglichkeit eine „Heilung“. Die androgyne Frau unterliegt nicht nur der Kritik einer „falschen Anpassung“ an eine Männlichkeit die als längst passé erklärt wird, sondern einen weiteren Druck der Anpassung an den nun „vollkommenen“ Mann (Ulla Bock 1988: 184).

Auf der Ebene des täglichen Lebens spielt Androgynie insofern eine Rolle, als beide Geschlechter auch diejenigen Eigenschaften nutzen bzw. haben, die dem jeweils anderen Geschlecht zu geschrieben werden. Auf einer Ebene der symbolischen Ordnung hingegen, kann die Utopie der Androgynie wenig zu einer Veränderung von asymmetrischen Machtverhältnissen der Geschlechter beitragen, denn letztlich reproduziert das Modell der Androgynie Konstruktionen über weiblich und männlich.

Der dem zukünftigen technischen Zeitalter gemäße Mensch ist der androgyne weibliche und androgyne männliche Mensch. Beide verfügen über die notwendige Sensibilität und Flexibilität, auch die Grenzüberschreitungen zwischen sozial-technisch gleich gewordenen Rollen von Frauen und Männern zu vollziehen und die verbleibenden Widersprüche in sich zu integrieren. An der substantiellen Bestimmung dessen, was weib-

lich und was männlich ist oder sein soll, hat sich damit nichts geändert (Ulla Bock 1988: 185).

Androgynie so begriffen bedeutet eher eine Reproduktion des bestehenden hierarchischen Geschlechterverhältnisses, denn ein Aufbrechen desselben.

Ulla Bock diskutiert das Modell der Androgynie deshalb auch im Zusammenhang mit einer Dekonstruktion dessen, was als männlich bzw. weiblich begriffen wird, im Sinne einer Loslösung von Zuschreibungen von Verhaltensweisen an die Kategorie Geschlecht.

Eine emanzipatorische, die bloße dynamische Anpassung an eine neue „Normalität“ überschreitende Bedeutung gewinnt die Androgynie nur in dem Maße, wie das polare Ordnungsschema von Weiblichkeit und Männlichkeit verlassen werden kann, dann, wenn menschliche Verhaltensweisen und Fähigkeiten des Verbindlichen wie Intuition und Emotionalität, Weichheit und Nachgiebigkeit nicht länger mehr mit Weiblichkeit identifiziert und ebenso die Fähigkeiten des Trennenden, Sezierenden des Geistes und der Vernunft, der Härte und der Durchsetzungskraft nicht mehr mit Männlichkeit gleichgesetzt werden (Ulla Bock 1988: 186).

Gegen die Einschätzung Ulla Bocks kann eingewandt werden, dass ein solches Modell keine Utopie von Androgynie mehr darstellt, denn Androgynie braucht eine Trennung, eine Teilung in männlich und weiblich um in einer Verschmelzung von beiden existent zu werden. Ohne ein polares Ordnungsschema kann es die Utopie der Androgynie nicht geben und somit birgt eine androgyne Utopie kaum eine Möglichkeit aus dem „Denkdilemma“ von Dichotomien heraus, weil Androgynie diese Dichotomien notwendigerweise braucht. Androgynie bezogen auf eine Ebene von Lebensrealitäten von Menschen ist ein praktiziertes Modell, auf der Ebene der symbolischen Ordnung der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit scheinen Veränderungen eher schwierig, weil der Mechanismus des Denkens der Androgynie sich in der Logik des Denkens in Dualitäten bewegt. Kritisiert wird demzufolge in feministischen Debatten (vgl. Bock 1988: 127) die Angleichung von Frauen an Männer und die Entwicklung zu einer androgynen Vollkommenheit als eine an Männlichkeit orientierte Konstruktion. Die Utopie der Androgynie kann vor diesem Hintergrund für Frauen kaum eine positive Figur sein, weil in ihr Anteile der Lebensrealitäten von Frauen nicht enthalten sind und das Modell von Androgynie auch kaum Raum hierfür bietet. Als emanzipatorische Utopie scheint Androgynie deshalb wenig geeignet angesichts der patriarchalen Realitäten an denen dieses Modell orientiert ist.

2.1.2.2 Gleichheit, Differenz, egalitäre Differenz

In der Logik der Androgynie, mithin einem Denken in Dichotomien, kann sich auch ein Denken von Gleichheit und Differenz bewegen. Die Mechanismen sollen im Folgenden dargestellt werden.

Ein Verständnis von einer *Gleichheit* von Frauen und Männern entstand mit der bürgerlichen Moderne. Während der Französischen Revolution wurden Frauen von den Forderungen „Liberté, égalité, fraternité“, der Proklamation nach Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit nahezu ausgeschlossen. Zwar wurden in Frankreich Frauen mit den so genannten „großen Gesetzen“ von 1792 im Rahmen des Scheidungsrechtes als gleichberechtigte Ehepartnerinnen benannt, und mit der Verfassung von 1791 wurde ihnen eine Gleichheit im Erbrecht und eine gleiche bürgerliche Volljährigkeit zugestanden wie Männern. Auch wurden sie als genügend vernunftbegabt anerkannt um z.B. Verträge abzuschließen. Dennoch: Staatsbürgerinnen (citoyennes) wurden Frauen nicht. In den Erklärungen der Menschenrechte waren sie nicht mitgemeint, da es selbstverständlich war, dass Frauen keine gleichberechtigten Menschen waren. Frauen waren weder Staatsbürgerinnen noch Menschen¹¹.

Es mochte zwar noch angehen, dass das gemeine Volk plötzlich zu Geist und Verstand gekommen war, aber nicht die Frauen. Viele von denen, die sich heldenhaft für das allgemeine Recht auf Bildung einsetzten, für das universelle Wahlrecht und dafür, dass der einfachste Bauer die Möglichkeit erhielt, zum aufgeklärten Bürger zu werden, lehnten es kategorisch ab, den Frauen dasselbe zuzugestehen, und es grauste ihnen bei dem Gedanken, der Lauf der Dinge könnte Frauen eines Tages auch die Macht überlassen. Denn Bürgerinnen in das staatliche Gemeinwesen zu integrieren würde bedeuten, sie zu aktiven, dem Mann gleichgestellten Subjekten der Revolution mit Entscheidungsgewalt zu machen. Für viele damalige Zeitgenossen war dies eine unerträgliche Perspektive. Dagegen war die Vorstellung, dass Männer emanzipatorische bürgerliche Gesetze für Frauen schufen, schon beruhigender, da Letztere dadurch ihre Stellung als Objekte beibehielten: Objekte einer fortschrittlichen Gesetzgebung zwar, aber dennoch Objekte (Elisabeth G. Sledziewski 1994:52).

In diese Zeit fällt die Genese einer „Weiblichen Sonderanthropologie“ (Claudia Honegger 1992) in deren Rahmen die *Differenz* der Geschlechter biologistisch verortet wurde. Die Generalisierung des Mannes zum Menschen wurde verknüpft mit der Konstruktion der

¹¹ 1789 ergänzte Olympe de Gouges die neuen Rechte für Männer für ihre Geschlechtsgenossinnen. Sie reicht bei der Königin Marie Antoinette die „Déclaration des droits de la femme“ ein. Den Machthabern der französischen Revolution wie bspw. Robespierre und Danton war die Teilnahme der Frauen nur solange recht, wie sie die Unterstützung der Frauen für ihre eigenen Vorhaben benötigten. Die Frauen die sich mit

Besonderheit der Frau als Studienobjekt in der Medizin, Philosophie und Psychologie. So wurde die Frau beispielsweise als „Naturwesen“ aufgrund ihrer Gebärfähigkeit definiert. Für Frauen wurde ein physiologisch geprägter Geschlechtscharakter entworfen, der sich durch mangelnde Intellektualität und „Unmoral“ auszeichnete, ihnen wurden damit jene Fähigkeiten abgesprochen die einen Menschen bzw. Bürger damals ausmachten: frei, vernunftbegabt, autonom zu sein. Freilich fügten sich Frauen nicht klaglos in diese neuen Grenzen und Zuschreibungen, denn es wurde einiges an Rhetorik¹² bemüht, um die Frauen von der Erhabenheit der weiblichen Bestimmung zu überzeugen.

Der proklamierte „Himmel“ von universellen Gattungsnormen wird einen Kulturkampf anzetteln, in dessen Folge die Frauen umso unerbittlicher Kampagnen kultureller Normalisierung unterworfen werden. So rejustiert, werden sie wieder auf die geteilte Erde entlassen, um fortan gleichsam das Bildungsprogramm der Schwerkraft oder Bodennähe der modernen Verhältnisse zu übernehmen - im Namen von wissenschaftlicher Naturbestimmung und im Auftrag der gesellschaftlichen Normalität von geschlechtlichen Komplementärverhältnissen (Claudia Honegger 1992: 71).

Der moderne Diskurs der Geschlechterdifferenz entstand und mithin wurden Frauen durch das Nachweisen einer fundamentalen Andersartigkeit, vom Mensch- bzw. Bürgersein ausgeschlossen.

Subjekte und Maßstab dieser eben skizzierten Gleichheit sind, der Logik der Moderne folgend, in der Regel weiße, europäische oder nordamerikanische Männer. Die Forderung nach der Gleichberechtigung von Frauen wird in der Gleichheit von Frauen und Männern als Menschen begründet: wer ein gleicher Mensch ist, erhält die gleichen Rechte. Das bedeutet für Frauen, dass sie entweder deutlich machen müssen, dass sie gar nicht anders sind als Männer, oder dass sie zwar anders sind, aber dass dieser Umstand eher sekundär ist, und dass sie trotzdem als Menschen die gleichen Fähigkeiten und die gleiche menschliche Vernunft haben wie Männer. Das heutige historisch gewachsene Gleichheitsverständnis ist für Frauen demzufolge ambivalent und bedeutet Assimilation. Hierarchiestrukturen werden reproduziert und nicht, wie es der Begriff Gleichheit vermuten lässt, abgebaut:

Frauen mögen sich drehen und wenden, wie sie wollen, **Maßstab** für **ihre** Gleichheit im Recht ist immer der **Mann**, **seine** Fähigkeiten, **sein** Wissen, **seine** Vorstellung von Familie, Leben, Beruf, Wissenschaft, Politik usw. **Ihre Verschiedenheit** wird hieran gemessen, vornehmlich in negativer und damit **diskriminierender** Form wahrgenommen. In dieser Perspektive sind Frauen immer aufgrund ihrer biologischen Geschlecht-

dieser Situation nicht abfinden wollten, wurden als „unweiblich“ und „gefährlich“ diffamiert. (Vgl. Alexander Ohgke 1994)

¹² Beispiele für diese Rhetorik finden sich in den vielen Ratgeberbüchlein für Frauen, in denen ihnen ihre neue Rolle nahegelegt wurde (Claudia Honegger 1992).

lichkeit behindert und daher verglichen mit den Möglichkeiten der Männer benachteiligt.(...)[Auslassung A.S.]Und dies wird sich, werden Frauen an der Formulierung des allgemeinen Maßstabs gleichberechtigt beteiligt, zwar ganz allmählich abmildern; an der Logik selbst wird das jedoch nichts ändern [Hervorhebungen im Original](Andrea Maihofer 1995: 168).

Gleichberechtigung in diesem Sinne bedeutet für Frauen, dass sie sich an einem androzentrischen Maßstab bewerten lassen müssen, dabei werden sie i.d.R. als defizitär betrachtet. Gleichzeitig ist die Forderung nach Gleichheit und Gleichberechtigung von Frauen und Männern angesichts der realen Benachteiligungen von Frauen eine unabdingbare Forderung. An den Strukturen einer hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit vermag jedoch die Forderung nach Gleichheit allein wenig zu ändern, denn auch dieser Entwurf bleibt verstrickt in einer binären Einheitslogik, weil es sich innerhalb des bestehenden androzentrisch geprägten Systems bewegt. Wenn nicht gleichzeitig eine Kritik an diesem System mitgedacht wird, bleibt Gleichheit im Hinblick auf einen Wandel des hierarchischen Geschlechterverhältnisses affirmativ.

Die Entwicklung in der feministischen Diskussion hat sich in diesem Zusammenhang ausdifferenziert: Vom Gleichheitsdiskurs mit seinen Forderungen nach politischer Gleichberechtigung in den 70er-Jahren, die sich in Forderungen nach gleicher Bezahlung und dem Selbstbestimmungsrecht bezogen auf den § 218 ausdrückten, war in den 1980er-Jahren eine Entwicklung hin zum Differenzdiskurs zu verzeichnen. Dabei stand eine Idealisierung von Weiblichkeit, von weiblichen Eigenschaften und Fähigkeiten im Vordergrund, nicht zuletzt um eine Solidarität unter Frauen zu fördern (vgl. Annette Bertrams 1995: 15). Die Entwicklung weg von einer Opferposition hin zu einer Idealisierung von Weiblichkeit ist aus heutiger Sicht historisch nachvollziehbar und gleichzeitig wird ebenso deutlich, dass sowohl die Defizithypothese als auch die Idealisierung von Weiblichkeit als feministische Varianten von dichotomen Denken begriffen werden können (vgl. Annette Bertrams 1995: 15).

In der feministischen Debatte existiert allerdings neben der eben skizzierten Forderung nach einer „idealisierten Differenz“ noch die Position der *qualitativen Differenz* (Diotima 1989, Libreria delle donne di milano 1988, 1996, Prengel 1991, 1993, Kahlert 1995, 1996). Diese Sicht der qualitativen Differenz wendet sich gegen ein Differenzdenken, welches mit Hierarchien verknüpft ist. Es geht hier um Differenzen, die nicht vergleichbar sind und damit nicht den Zwang in sich bergen, Binaritäten zu reproduzieren.

Die bekanntesten Vertreterinnen dieses Differenzansatzes sind die Italienischen Differenztheoretikerinnen¹³: Die Philosophinnengruppe „Diotima“ und die Frauen um den Mailänder Buchladen „Libreria delle donne“. Ihnen geht es um die Umwandlung der bisher hierarchisch strukturierten Gesellschaft in ein egalitäres Geschlechterverhältnis.

Die unverrückbare Verschiedenheit der Geschlechter bezogen auf „sex“, das biologische Geschlecht, zum einen und die Verschiedenheiten unter Frauen zum anderen sind Ausgangspunkte dieses Denkens. Die Grundannahme der Italienerinnen ist, dass es **mindestens zwei Geschlechter** gibt, von denen keines das ganze menschliche Subjekt repräsentiert. Die Zweigeschlechtlichkeit, so sagen die Italienerinnen, ist noch nicht gedacht, weil Frauen sich noch nicht selbst, unabhängig von männlichen Zuschreibungen gedacht hätten, weil die Kategorie Mann als universales Neutrum fungiert.

Er [der Mann. Anmerkung A.S.] findet und erkennt sich als das Besondere seiner Universalisierung wieder. Der Frau hingegen geschieht es, dass sie sich nur als das Besondere vorfindet, als das endliche andere, das im universalen Neutrum Mensch/Mann enthalten ist (Adriana Cavarero 1989: 67).

Die Frau ist so gesehen die Spezifizierung dessen, was in der Universalisierung des Menschen als Nicht-Mann vorgesehen ist. Im Begriff Mensch fallen Neutrum und Mann zusammen, so erkennt sich „der Mann“ im universalen Neutrum wieder, ohne dass es irgendeiner Kenntlichmachung bedarf.

Daraus folgt für die Philosophie, dass die Geschlechterdifferenz nicht gedacht wird, da eines der beiden Geschlechter zum universalen erhoben wird, ohne dass der ursprüngliche Unterschied im Geschlecht, den jeder /jede so wie das Leben und das Sterben verkörpert, jemals Thema der Suche nach der Wahrheit wurde (Adriana Cavareo 1989: 71).

Das Problem ist demzufolge nicht die Geschlechterdifferenz, die bedingt durch den Körper irreduzibel sei, sondern die aus ihr abgeleitete Hierarchie, so die Italienerinnen.

Für alle Differenzen, seien sie durch Kultur, Charakter, Interessen oder Altersunterschiede bedingt, gibt es, so meinen wir, zumindest theoretisch eine Vermittlung – nur für eine nicht: die Geschlechterdifferenz. Sie ist irreduzibel, denn die gehört zum Körper in seiner unüberwindbaren Opazität. Deshalb ist die Rede von der Komplementarität zwischen Frau und Mann falsch; es kann zwar Komplementarität geben, doch ist sie sehr beschränkt. Um es in den Begriffen der Linguistik auszudrücken: Die Geschlech-

¹³ Die Differenztheoretikerinnen beziehen sich auf Hannah Arendt, Adrienne Rich, Simone Weil, Virginia Woolf und Luce Irigaray. Insbesondere Irigaray mit ihrer auf Lacan basierenden Theorie einer Repräsentation der sexuellen Differenz in der symbolischen Ordnung, sind Schwerpunkte der Theorie der Italienischen Differenzdenkerinnen. (Vgl. Libreria delle donne di milano 1996; Irigaray 1991)

terdifferenz nimmt beim Menschen, je nach Kultur und Kontext, viele verschiedene Bedeutungen (Signifikate) an, aber im Grunde hört sie niemals auf, ein unerschöpflicher *Signifikant* zu sein (Libreria delle donne di Milano 1996: 36).

Um sich nicht in tradierten, komplementär hierarchischen Zuschreibungen zu verfangen, betrachten die Italienerinnen die Geschlechterdifferenz als qualitative Differenz. Qualitative Differenzen sind Differenzen, die nicht vergleichbar, nicht in Oppositionen zueinander stehen und somit auch nicht hierarchisierbar sind.

Im Italienischen Differenzdenken lassen sich drei Ebenen der Differenzen¹⁴ unterscheiden.

1. Die Differenz zwischen den Geschlechtern und damit einhergehend die Diskrepanz zwischen den Erfahrungen der Frauen und dem von Männern formulierten Weiblichkeitsverständnis.
2. Die Differenzen unter Frauen z.B. durch Schicht und Ethnie
3. Die Differenzen innerhalb jeder Frau (exemplarisch sei hier das unterschiedliche situative Verhalten von Frauen benannt).

Das Geschlecht ist bei den Italienerinnen **die** zentrale Kategorie und Ausgangspunkt feministischer Gegenmacht. Diese Gegenmacht versuchen sie jedoch nicht durch eine Aufwertung des Weiblichen zu etablieren, da dieses Vorgehen in dualistischen Denkmustern verhaftet bliebe, sondern durch die Entgegensetzung einer eigenen symbolischen Ordnung, die als nichtaffirmativ und prozessbezogen begriffen wird. Um sich dieser Utopie zu nähern, behalten die Italienerinnen zunächst die Kategorien Mann und Frau bei und suchen eine Neubestimmung der Verhältnisse vorzunehmen. Hierfür sind sowohl Dekonstruktion als auch Mimesis die wichtigsten Verfahren der Italienerinnen. Dekonstruktion nutzen sie im Sinne von Machtverschiebung und Enthierarchisierung. Mimesis begreifen die Italienerinnen in diesem Kontext als Nachahmung, mit deren Hilfe die symbolische Ordnung durchquert und zerstört werden soll. Dabei ist die Methode der Dekonstruktion Grundlage der Mimesis, da nur das, was als Konstruktion aufgedeckt wurde, nachgeahmt, parodiert und damit in seiner Bedeutung verschoben werden kann.¹⁵

¹⁴ Hierin unterscheidet sich das Italienische Differenzdenken von dem Modell der Schwesterlichkeit der ersten und zweiten Frauenbewegung. In der Zweiten Frauenbewegung haben sich ihre Vertreterinnen für **die** Rechte **der** Frauen eingesetzt und führten damit einen hegemonialen Diskurs, mit dem sie Frauen die bspw. nicht weiß, nicht der europäischen oder nordamerikanischen Mittelschicht zugehörten.

Die Italienerinnen machen mit ihrem Ansatz eine *konsequente Zweierheit der Geschlechter zu denken* einen wirklich herausfordernden Versuch, dichotome Denkmuster bezogen auf die Geschlechter aufzubrechen. Dies mutet zunächst widersprüchlich an, es geht ihnen jedoch nicht darum, die Konstruktion von Frau-Sein im Hinblick auf androzentrische Referenzsysteme zu leisten, sondern auf Maßstäbe, die in Frauenzusammenhängen entwickelt werden. Dieser Versuch birgt gleichzeitig Fallstricke, denn die Gefahr besteht, in bloße Wiederholungen zu verfallen und dadurch das herrschende Geschlechterverhältnis zu reproduzieren oder durch eine Umkehrung in der Mimesis eine dialektische Rückbindung an das Geschlechterverhältnis vorzunehmen und bestehende Konstruktionen von Weiblichkeit zu zementieren. Gleichzeitig hat dieser Ansatz herrschaftskritisches Potenzial: Indem Frauen sich und ihr Begehren in den Mittelpunkt ihres Denkens und Handelns stellen, könnten sie sich einem androzentrischen Maßstabs entledigen. Dies ist sicherlich ebenfalls eine Gratwanderung, denn auch das Begehren ist letztlich ein gesellschaftlich konstruiertes Phänomen. Es geht den Italienerinnen um den Ort „Frau“ als definitorischer Ausgangsort und aus diesem Grunde plädieren sie für die Beibehaltung der Kategorien Mann und Frau, denn, so sagen sie, Herrschaftsverhältnisse lassen sich weder durch Geschlechtsneutralität noch Mehrgeschlechtlichkeit lösen. Dennoch bedeutet diese Konzentration auf biologische Geschlechtsunterschiede (sex) eine Tendenz, sich auf einer essentiellen und ontologischen Ebene zu bewegen, auf deren Basis sich auch patriarchale Argumentationen zur Nachrangigkeit von Frauen verorten.

Bezogen auf pädagogische Zusammenhänge formuliert Annedore Prengel diesen qualitativen Differenzansatz anders und plädiert für eine „Undefinierbarkeit und Pluralität des weiblichen Geschlechts“ (Annedore Prengel 1995: 136). Wichtig ist ihr in diesem Zusammenhang, eine dialektische¹⁶ Verbindung von Gleichheit und Differenz, aus dem ihr Konzept von „egalitärer Differenz“ erwächst.

Gleichheit und Verschiedenheit sind in einem Abhängigkeitsverhältnis aufeinander bezogen: Gleichheit kann nicht bestimmt werden ohne Verschiedenheit. Diese Existenz

¹⁵ Ein ähnliches Verfahren bezeichnet Judith Butler mit ihrem Ansatz der Parodie um die herrschende Ordnung zu zerstören. (Vgl. Judith Butler 1991).

¹⁶ In der Hegelschen Dialektik wird die Welt als ein Komplex von in sich in Bewegung befindlichen Prozessen begriffen. So existiert keine Endgültigkeit und keine Absolutheit. Diese Bewegung folgt dem These – Gegenthese – Synthese Schema, in dem eine These mit einer Gegenthese zu einer Synthese vereint wird. Hegel interpretiert die Welt dabei idealistisch – Materie erscheint so als Produkt des Geistes. Vor diesem Hintergrund entwickelte Marx seine Interpretation der hegelschen Dialektik: Ihm geht es nicht um Idealismus sondern um Materialismus. Dabei wird die Materie selbst die Grundlage. (Vgl. Störig 1993)

von Verschiedenheit ist Voraussetzung für das Feststellen von Gleichheit (Annedore Prengel 1995: 31).

Gleichheit bezeichnet Beziehungen von Objekten und Subjekten, die sich auf irgendeine Art und Weise voneinander unterscheiden. Die verglichenen Dinge sind immer nur in einigen Merkmalen gleich, so Prengel.

Gleichheit bezeichnet also eine Form der Übereinstimmung zwischen Verschiedenen. Sie steht in Beziehung zu anderen Formen der Übereinstimmung, wie beispielsweise Identität und Ähnlichkeit. In Abgrenzung zur Gleichheit meint Identität die Übereinstimmung eines Gegenstandes mit sich selbst in allen Merkmalen (Annedore Prengel 1995: 30).

Verschiedenheit bezeichnet ebenso eine Beziehung von Subjekten bzw. Objekten. Das Konstatieren einer Verschiedenheit ist immer bezogen auf die Auswahl eines Merkmals und ist interdependent mit einem Vorgang des Vergleichens, so Prengel.

Ohne die Gleichheit eines Kriteriums, auf das wir uns beziehen, sind genaue Aussagen über Verschiedenheit nicht möglich. Der Begriff der Verschiedenheit spricht qualitative Differenzen an, er ist abzugrenzen von quantitativen Differenzen, die mit dem Begriff der Ungleichheit konnotiert sind (Annedore Prengel 1995: 31).

Mit diesen so gefüllten Begriffen von Gleichheit und Verschiedenheit wendet sich Prengel gegen ein Denken in Dichotomien, damit argumentiert sie gegen eine monistische Weltansicht.

Der Begriff der Verschiedenheit benennt also nach unserer Definition qualitative Differenzen im Sinne von Inkommensurabilität. Er steht im Gegensatz zu all jenen anderen Möglichkeiten, angesichts der Mannigfaltigkeit der Welt Unterscheidungen zu treffen, die diese Mannigfaltigkeit als Hierarchien zu systematisieren, als Dualitäten zu polarisieren bzw. von einem Prinzip abzuleiten versuchen. Die Kategorie der Verschiedenheit markiert damit eine Distanz zum monistischen Denken (Annedore Prengel 1995: 32).

Gleichheit und Differenz erscheinen in Prengels Überlegungen nicht als dichotome Modelle, in dem die Begriffe einander komplementär entgegengesetzt werden, denn sie schließen einander nicht aus, sondern gegenseitig ein.

Die Bestimmung der vergleichsentscheidenden Merkmale bezogen auf Verschiedenheit liegt im Ermessen der einzelnen Subjekte und sie sind demzufolge gesellschaftliche Konstruktionen. Für eine Pädagogik der Vielfalt schlussfolgert Annedore Prengel, dass aus diesem Grund der Maßstab des Vergleichens offen gelegt werden muss:

Die für die Pädagogik der Vielfalt wesentliche Einsicht aus dieser Begriffsklärung ist, dass sowohl Gleichheit als auch Verschiedenheit ausschließlich in der Lage sind, Aussagen über ein partielles Verhältnis, nie die generelle Beziehung mit allen Aspekten zu machen. Darum ist es erforderlich, einen Maßstab des Vergleichens, die Hinsicht, in welcher etwas gleich oder verschieden sei, zu bestimmen. Es muss ein 'tertium comparationis' klar definiert werden (Annedore Prengel 1995: 33).

Mit ihrer Wendung gegen eine monistische Weltsicht und ihrem Beharren auf einer Offenlegung des Referenzsystems von Gleichheit und Verschiedenheit bringt Annedore Prengel einen herrschaftskritischen Impuls in ihre Analyse von Gleichheit und Differenz ein. Dabei rekurriert sie auf das Modell einer „radikalen Pluralität“ in der Pädagogik als zentrale Frage.

Die aus der Entfaltung des Verschiedenen auf der Basis gleicher Rechte also aus egalitärer Differenz sich bildende Pluralität realisiert auf radikale Weise Demokratie. Sie ist der Vision der Gerechtigkeit verpflichtet und ihre Anstrengungen sind ethisch motiviert (Annedore Prengel 1995: 49).

Pluralität vor diesen Hintergrund gestellt, bedeutet keine Beliebigkeit, sondern gibt klare Kriterien der Urteilsbildung zur Verfügung, so Prengel.

Radikale Pluralität stellt Tendenzen in Frage, die monistisch, totalitär und hegemonial sind. In diesem Kontext ist Vielfalt nicht gleichzusetzen mit Beliebigkeit, sondern Vielfalt konstituiert sich in einer eindeutigen Abgrenzung gegen „herrscherliche Übergriffe“ (vgl. Annedore Prengel 1995: 49).

Der Bezug auf Pluralität bedeutet damit nicht Unbestimmtheit und Gleichgültigkeit, sondern eine Wertschätzung von Differenz.

Prengels hier skizzierte Überlegungen bezogen auf Gleichheit und Differenz im Sinne einer egalitären Differenz, sollen im Folgenden vertieft werden am Beispiel feministischer Pädagogik.

Prengel kritisiert in der Pädagogik egalitätstheoretische Positionen dahingehend, dass das Ziel jener Entwürfe die Gleichstellung von Frauen und Männern und mithin die Eroberung männlicher Lebenszusammenhänge durch Frauen ist. Weibliche Lebenszusammenhänge werden so ignoriert und die Gültigkeit des Referenzsystems von Gleichheit, das Androzentrische, bleibt unangetastet, so Prengel.

Emanzipation ist hier zugleich Eroberung männlicher Privilegien und Anpassung an männliche Werte. Die monistische Grundstruktur bleibt erhalten, feministische Pädagogik dieses Typs ist Assimilationspädagogik mit der zu allen Assimilationspädagogi-

ken zugehörigen, kompensatorischen Erziehung, die helfen soll, Defizite zu kompensieren“ (Annedore Pregel 1995: 116).

Auch Ansätze, den Lebensweisen von Frauen Wert zu verleihen und folglich eine Idealisierung von Weiblichkeit, schätzt Annedore Pregel kritisch ein. Entstanden sind diese feministischen Ansätze als Gegenbewegung zu dem eben skizzierten Modell von Angleichung an männliche Normen und Werte. Aus der Perspektive der Pädagogik der Vielfalt führt Pregel hierzu aus:

Wenn Weiblichkeit idealisiert wird – und damit verbunden werden die Verpflichtung auf unbezahlte Arbeit, der Verzicht auf Privilegien sowie die Unterordnung unter den Mann – so stellt dies eine Fortsetzung der Ausbeutung und Diskriminierung von Frauen dar. Wenn Weiblichkeit wertgeschätzt wird – und damit verbunden werden die Forderungen nach adäquater Bezahlung der Arbeit der Frauen, auch in der Kindererziehung sowie eine der Lebensweise der Frauen angemessene Gestaltung der Erwerbsarbeit – so handelt es sich um einen demokratischen Prozess, der politisch nichts gemein hat mit den Versuchen, Frauen in eine Unterdrückungs- und Ausbeutungssituation zu binden (Annedore Pregel 1995: 117).

Als problematisch erörtert Pregel den Rekurs auf eine statisch gedachte und biologistisch gegründete Sicht auf die „Natur der Frauen“ und auf den weiblichen Körper.

Wenn ein essentialistisches Bild vom weiblichen Körper ausschlaggebend für psychosoziale Erfahrungen angesehen wird und diese bei allen Frauen auch noch als gleich und unveränderlich behauptet werden, so handelt es sich um eine Festsetzung patriarchalischer, biologistischer Denktraditionen“ (Annedore Pregel: 1995 117).

Pregel plädiert dafür, diesen Biologismen andere Auffassungen von Körper entgegenzusetzen und Körpererfahrungen und Körperbilder als gesellschaftliche Erfahrungen und Konstruktionen zu begreifen.

Wenn solche - immer als gesellschaftlich vermittelt entstandenen Lebensweisen von Frauen einschließlich ihrer körperlichen, auch körperlich –sexuellen Erfahrungen begrifflich gefasst und gesellschaftlich-sichtbar gemacht werden , so kann ihnen auch gesellschaftlich Wert verliehen werden. Sie werden damit gleichberechtigt (Annedore Pregel 1995:118).

Die Debatten um Gleichheit versus Differenz bezeichnet Pregel als falsche Alternative, es muss vielmehr darum gehen, Gleichheit und Differenz bezogen auf feministische Theorie und Praxis zusammen zudenken, so Annedore Pregel.

Aus Sicht der Pluralitätstheorie kann keine Seite ohne die Andere existieren. Denn Gleichheit zwischen Frauen und Männern kann nicht ohne die Akzeptanz von Differenz eingelöst werden und Differenz kann nicht ohne die Basis gleicher Rechte Wertschätzung erfahren“ (Annedore Pregel 1995: 132).

Auch bezogen auf Lebensweisen und Lebensentwürfe von Frauen muss diese Akzeptanz von Differenz gelten. Damit wendet sich Annedore Prengel gegen hegemoniale feministische Diskurse, die Lebensweisen von Frauen feministische Ideale hierarchisierend entgegensetzen. Diese Anerkennung der Lebensgestaltung und Lebensweisen von Frauen bezieht sich sowohl auf die berufliche als auch auf die private Sphäre. Optionen von Lebensgestaltung müssen die Frauen frei wählen können, denn Emanzipation ist nur in persönlicher und ökonomischer Unabhängigkeit möglich.

Bezogen auf eine feministische Arbeit mit Mädchen folgert sie:

Für die Pädagogik ergibt sich daraus der Verzicht auf jede Form der Stellvertretung. Ein wesentliches Ziel so verstandener Feministischer Pädagogik ist es, Mädchen in ihrer Entscheidungsfreiheit zu bestärken und ihnen Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln“ (Annedore Prengel 1995: 133).

Annedore Prengel spricht sich, wie die Italienerinnen, gegen eine *quantitative* und mit Hierarchien verknüpfte Differenz aus und argumentiert für eine Anerkennung einer *qualitativen*, nicht hierarchisierbaren Differenz im Zusammenhang mit Gleichheit. Damit antwortet Annedore Prengel auf das Dilemma Gleichheit *oder* Differenz und plädiert für ein „Miteinander in Verschiedenheit“. Differenzen stellen sich in ihrem Konzept als Ausdruck dynamischer Prozesse und nicht als Etikettierung dar. Differenzen sind so begriffen nicht Beliebigkeiten, sondern die Bereitstellung definierter Kriterien im Bewusstsein kultureller Beschränktheit (vgl. Breitenbach; Hagemann-White 1994).

So produktiv das Denken egalitärer Differenz auch ist, so birgt es auch zu problematisierende Aspekte: Die Frage bleibt offen wie angesichts realer gesellschaftlicher Machtverhältnisse, Differenz als positiv gewertet werden kann? Werden hier nicht Diskurse von Macht, deren Allgegenwärtigkeit und Vieldimensionalität unterschätzt und wird hier nicht auf einem freiwilligen Machtverzicht der Mächtigen gebaut?

Bedeutsam ist darüber hinaus, ob der Maßstab von Gleichheit transparent genug gemacht wird. Annedore Prengel plädiert ausdrücklich für eine Offenlegung von Referenzsystemen, verliert diese manchmal jedoch aus dem Blick und die Anerkennung von Differenz wird zu einer neuen Norm konstruiert.

Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftliche Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von „Anderen“ (Annedore Prengel 1995: 184).

Hier verweist Annedore Prengel auf die Interdependenz von Gleichheit und Differenz. Gleichzeitig hinterfragt sie die Norm und die von der Norm abweichenden „Anderen“ an dieser Stelle nicht. Prengel rekurriert mit ihrem Konzept auf das System der Zweigeschlechtlichkeit und bewegt sich damit in einem Spannungsfeld von Verfestigung und Verflüssigung neuerlicher Zuschreibungen.

Prengels Ansatz setzt einerseits die „Tatsache der Zweigeschlechtlichkeit“ voraus, muss aber andererseits ihre Definition unterlassen. Denn jede Festlegung würde die angestrebte Dynamik des Bewusstseins historischer, kultureller und sozialer Bedingtheit blockieren. Die Geschlechterdifferenz, die Geschlechterspannung kann lediglich in manchen ihrer Konsequenzen beschrieben werden. Letztlich führt auch dieser Ansatz in ein Dilemma: die Geschlechterdifferenz vorauszusetzen, gleichzeitig aber ihre nähere Bestimmung verweigern zu müssen (Eva Breitenbach 1994: 257).

2.2 Dekonstruktion als ein Weg aus dem Denken einer binären Einheitslogik?

Mechanismen dichotomen Denkens sind sowohl in Überlegungen zu Androgynie als auch in gleichheits- und differenztheoretischen Überlegungen zu finden, im Konzept der Androgynie z.B. durch die Affirmation dessen, was aktuell als männlich und weiblich begriffen wird und einer Verschmelzung beider Anteile in einem „neutralen Dritten“, welches männlich konnotiert ist. Im Ansatz von Gleichheit und Differenz kann die Tendenz bestehen, Weiblichkeit zu idealisieren bzw. sich auf einer essentiellen bzw. ontologischen Basis zu bewegen. Gleichzeitig haben beide Ansätze ihre positiven Aspekte, insbesondere auf einer alltagspraktischen Ebene des realen Lebens. Auf einer Metaebene können hingegen beide Ansätze wenig Bewegungen aus einem dichotomen Denken aufweisen; der Ansatz einer „egalitären Differenz“ jedoch eher, als der der Androgynie. Hilfreiche Ergänzungen, die zu einer Bewegung aus dem dichotomen Denken führen könnten, könnten Ansätze bieten, die sich dekonstruktivistisch verorten lassen, denn Dekonstruktion versucht, Oppositionen als Konstruktionen transparent zu machen, Brüche und Widersprüche als solche aufscheinen zu lassen. Dekonstruktion birgt damit eine Möglichkeit, Mechanismen dichotomen Denkens aufzuzeigen.

Im Folgenden werden Postmoderne, Poststrukturalismus und die damit verwobenen Diskurse insoweit dargestellt, wie es zum Verständnis von Dekonstruktion notwendig erscheint. Es geht nicht um eine umfassende Darstellung dieser Denkrichtungen, sondern um ein Aufzeigen der Hauptargumentationsstränge.

Das Denken der Postmoderne darzustellen ist deshalb wichtig, um den Duktus von Dekonstruktion deutlich zu machen. Die Beschäftigung mit dem Poststrukturalismus ist insofern notwendig, als Dekonstruktion originär als eine Form von Textkritik entwickelt wurde. Fokussiert erfolgt dann eine Darstellung von Dekonstruktion in Bezug auf feministische Diskurse.

2.2.1 Die konstruierte Realität? Grundzüge postmodernen Denkens

Das Denken der Moderne gründet seine Ordnung auf den Ausschluss des Anderen. Die Postmoderne wird charakterisiert mit dem Begriff des „Zusammenbruchs der großen Erzählungen“ z.B. bezogen auf die Emanzipation des Menschen (Zygmunt Baumann 1996). Postmoderne bedeutet so verstanden eine Absage an Eindeutigkeiten. Zygmunt Baumann, der modernes und postmodernes Denken umfangreich analysiert hat, formuliert hierzu Folgendes:

Postmoderne ist zu Ausschließung unfähig. Nachdem sie Grenzen ausgegrenzt hat, muss sie zwangsläufig die Moderne in genau die Diversität einschließen und einverleiben, die ihr unterscheidbares Merkmal ist. Sie kann die Zulassung nicht verweigern, damit sie ihre Identität nicht verliert(...)[Auslassung A.S.] Sie muss die Rechte eines legitimen Anwohners selbst einem solchen Untermieter einräumen, der ihr Recht, Anwohner zuzulassen und das Recht anderer Anwohner ihren Wohnort zu teilen, bestreitet (Zygmunt Baumann 1996: 312).

Ein zentrales Anliegen der Postmoderne ist Differenz (Zygmunt Baumann 1996: 311), denn gerade weil die Postmoderne von der Differenz ausgeht, schließt sie weder die Moderne, noch das Denken der Moderne aus. Aus diesem Grund ist die Postmoderne auch keine „Nachmoderne“, im Sinne des Todes der Moderne.

Postmoderne bedeutet nicht notwendig das Ende, die Diskreditierung oder Verwerfung der Moderne. Postmoderne ist nicht mehr (aber auch nicht weniger) als der moderne Geist, der einen langen aufmerksamen und nüchternen Blick auf sich selbst wirft, auf seine Lage und seine vergangenen Werke, nicht ganz überzeugt von dem was er sieht, und den Drang zur Veränderung verspürt. Postmoderne ist die Moderne die volljährig wird: Die Moderne, die sich selbst aus der Distanz betrachtet statt von innen (...)[Auslassung A.S.]. Postmoderne ist die Moderne, die bewusst aufgibt, was sie einstmals unbewusst getan hat. (Zygmunt Baumann 1996: 333)

Würde die Postmoderne die Moderne verwerfen, dann wäre sie in der Logik des Denkens der Moderne verhaftet. So befreit sich die Postmoderne aus der binären Einheitslogik der

Moderne und wird damit *unentscheidbar*. Die Postmoderne ist nicht klassifizierbar und klassifiziert nicht, sie stellt Oppositionen selbst in Frage.

Postmoderne Philosophinnen und Philosophen¹⁷ stellen aufklärerische Überzeugungen radikal in Frage. Exemplarisch werden folgende Kategorien im Logos der Moderne benannt, denen postmoderne Denkerinnen kritisch gegenüber stehen:

- Die Existenz eines einheitlichen abgegrenzten Subjekts.
- Die universelle Begründung des Wissens durch die Vernunft und ihre Wissenschaft.
- Das universale Wissen, welches durch den richtigen Gebrauch der Vernunft gewonnen wird und somit „wahr“ ist.
- Sprache als ein Medium der Vernunft, die eine Übereinstimmung von „Ding“ und „Wort“ darstellt, Sprache als Abbild von Realität.

Postmodernes Denken distanziert sich vom Glauben an Wahrheit, Wissen und Macht, Subjekt und Sprache. Es wendet sich skeptisch gegen aufklärerische Grundlagen westlicher Kulturen.

Die Kritik an der Postmoderne wird formuliert bezogen auf potentielle Zustände von „anything goes“ oder „Postmoderner Beliebigkeit“. Postmoderne kann genau dies bedeuten. Gleichzeitig bedeutet Postmoderne gerade durch das Verfahren der Dekonstruktion auch Herrschaftskritik. Denn die Kritik an den Metaerzählungen der Aufklärung impliziert gleichzeitig die Entlarvung derselben als verabsolutierte Wahrheiten und damit als Fundamente von Legitimation von Herrschaft.

2.2.2 Zur Bedeutung des Poststrukturalismus

Poststrukturalistische Feministinnen, deren Methode die Dekonstruktion ist, argumentieren, dass es der Sprache nichts Vorgängiges gibt. Eine Auseinandersetzung mit sprachtheoretischen Ansätzen scheint deshalb geboten. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Heike Raab (1998), die Strukturalismus und Poststrukturalismus aus feministischer Perspektive betrachtet.

Poststrukturalismus wird als eine Kritik am „klassischen“ Strukturalismus begriffen, welcher auf der Strukturanalyse des Linguisten *Ferdinand de Saussure* gründet. So kann „all-

gemein die Linguistik als Ursprung des Strukturalismus wie auch des Poststrukturalismus¹⁸ angesehen werden“ (Heike Raab 1998: 10).

In der traditionellen Sprachforschung versteht man in der Regel unter Sprache ausschließlich Laut und Ausdruck. Ferdinand de Saussure hingegen hat Sprache als ein System von Zeichen betrachtet, in dem er jedes Zeichen in seiner „Doppelheit“ betrachtet. So verbindet ein Zeichen nicht nur ein „Ding“ mit einem Namen, sondern auch eine Vorstellung und ein Bild. Ferdinand de Saussure ging davon aus, dass zwischen den Lauten und den Begriffen ein Beziehungsverhältnis besteht. Den Laut bezeichnete er als „(le) signifiant“ (das Bezeichnende, der Ausdruck) und den Begriff als „(le) signifié“ (das Bezeichnete oder der Inhalt).

Dieses Beziehungsverhältnis zwischen Laut und Begriff ist willkürlich und wird durch gesellschaftliche Konventionen hergestellt, so Ferdinand de Saussure. Dieser Vorgang passiert nicht bewusst, sondern muss als unbewusster kollektiver Akt begriffen werden.

Die „Willkürlichkeit des Zeichens beinhaltet, dass es als Zeichen in der Sprache nicht „von außen her“ bestimmt ist, denn die Bedeutung ist nichts den Dingen eigenes, immanentes. D.h. Sprache bildet nicht die Realität ab, sondern umgekehrt Realität konstituiert sich durch Sprache (Heike Raab 1998: 11).

Das Zeichen hat an sich keine Bedeutung, so Ferdinand de Saussure. Vielmehr ist das Zeichen die Verbindung von Ausdruck und Inhalt, und es ist im Verhältnis zu anderen Ausdrücken und Inhalten zu sehen.

Genauer formuliert, konstituiert sich das Zeichen durch das, was es von anderen Zeichen trennt. Es ist daher differenziell bestimmt. Mit anderen Worten: Die Verbindung zwischen Ausdruck und Inhalt beruht auf einer Differenz (différence) zu anderen Zeichen in der Sprache (Heike Raab 1998:11).

Ferdinand de Saussure begreift Sprache als System, dem Unterschiede und Abhängigkeiten inhärent sind und mit dieser Sicht auf Sprache entmachtete Saussure das Subjekt der Sprache:

Es ist nicht mehr Ort der souveränen Rede, sondern es kann sich nur innerhalb des vorgegeben Sprachsystems artikulieren (Heike Raab 1998:12).

¹⁷ Zu Postmodernen PhilosophInnen zählen beispielsweise Jaques Derrida, Michel Foucault, Jaques Lacan, Julia Kristeva und Jean-Francois Lyotard (vgl. Jane Flax 1987: 97).

¹⁸ Das Verhältnis von Strukturalismus und Poststrukturalismus bildet ein ähnliches Verhältnis ab wie das der Moderne und der Postmoderne: Strukturalismus bezieht die Strukturen der Sprache in die Analyse selbst mit ein. Poststrukturalismus bezieht diese Strukturen mit ein und stellt sie gleichzeitig in Frage.

Sprache ist demnach kein „neutrales Transportsystem“ für Botschaften, sondern ein „Regelsystem für den Sprachgebrauch“ (Heike Raab 1998:12).

Der Soziologe *Carl Levi-Strauss* versucht die Strukturanalyse der Linguistik auf die Soziologie zu übertragen. So sieht er die Gesellschaft in einem ständigen Prozess von „Austausch von Zeichen“ und die Bedeutung eines sozialen Zeichens ist erst erkennbar durch die differentialen Beziehungen zu anderen Zeichen.

Mit anderen Worten: Die Gesamtheit aller menschlichen Zeichensysteme funktioniert nach dem universellen System der Saussureschen *la langue*. Daraus folgt: Sprachen wie gesellschaftliche Strukturen können nicht von der Inhaltsseite – von den materiellen Eigenschaften ihrer Elemente – her begriffen werden, sondern nur, in dem man diese Elemente als Werte – als Funktionen eines Systems – aus reinen Beziehungen begreift (Heike Raab 1998: 13).

Das gesellschaftliche Leben ist mit und durch Codes organisiert. Diese Codes werden nach ihren Funktionen, die sie in der jeweiligen Gesellschaft haben, begriffen und nicht nach ihrem Inhalt¹⁹. In seinen Überlegungen bezieht sich Carl Levi-Strauss auf Sigmund Freuds Theorie des Unbewussten:

Die Existenz einer unbekannten Größe, die dem Bekannten Ordnung gibt, eines Unbewussten, das allem Bewussten Struktur verleiht, ist als zentraler Punkt in der Theorie von Levi-Strauss anzusehen (Heike Raab: 1998:13).

Das Subjekt ordnet demzufolge nicht die Strukturen des sozialen Lebens, sondern nicht bewusste Regelungen von Codes.

In den sechziger Jahren begann eine kritische Auseinandersetzung mit dem Denken des Strukturalismus. Diese Abgrenzungsbewegung vom Strukturalismus, wurde als *Poststrukturalismus* begriffen.

Im Poststrukturalismus werden, im Gegensatz zum Strukturalismus, auch die Strukturen selbst als konstruiert betrachtet.

Behauptet der klassische Strukturbegriff noch, was sich in einer Struktur verändert, sind allenfalls die inhaltlichen oder bedeutungsmäßigen Zuschreibungen, nicht die Ordnungen selbst, so radikalisiert der Poststrukturalismus den Strukturbegriff insofern, als er eine in sich geschlossene und von Regeln kontrollierte Struktur von Zeichen anführt. Die Struktur des Poststrukturalismus kennt kein abgeschlossenes System mehr, es

¹⁹ Heike Raab führt hier das Beispiel der Mythen an, deren Inhalte unterschiedlich sind aber für die verschiedenen Gemeinschaften eine gleiche Funktion haben. (Vgl. Heike Raab 1998: 13)

gibt keine Begrenzung, sie ist unendlich vielen Transformationen zugänglich. Im Gegensatz zum Strukturalismus betont der Poststrukturalismus damit die Diskontinuität, d.h. den Wandel der Strukturen (Heike Raab 1998:14).

Der poststrukturalistische Diskurs ist heterogen²⁰ und die Bezeichnung als eines „theoretischen Feldes“ (Petra Gehring 1994) wird ihm wohl eher gerecht. Gleichzeitig basieren die Überlegungen der poststrukturalistischen Philosophinnen und Philosophen auf einer gemeinsamen Programmatik, deren wichtigste Elemente in Anlehnung an Heike Raab im Folgenden benannt werden:

- Die Abkehr von der Kategorie des souveränen Subjekts. Das Subjekt wird in seiner homogenen Einheit aufgebrochen und dezentralisiert, in dem es sich innerhalb und durch Sprache in verschiedenen strukturellen Codes konstituiert.
- Die Kritik an der abendländischen Geschichtsphilosophie, in der die „historische Erzählung“ Geschichte in ein lineares, homogenes Schema presst und damit marginalisierte Gruppen aus der Geschichtsschreibung löscht.
- Die Absage an historische Sprachtheorie. Die Bedeutung des Worte ist nicht identisch mit dem was es bezeichnet. (Vgl. Heike Raab: 16f.)

Die Kritik der poststrukturalistischen Philosophinnen und Philosophen an der *Kategorie des souveränen Subjekts* bezieht sich auf das neuzeitliche epistemologische Subjekt bzw. den cartesianischen Subjektbegriff. In diesem Subjektbegriff geht es um das Ausloten eines festen Richtpunktes im eigenen Innern des Menschen. René Descartes²¹ findet diesen Richtpunkt im Innern des Subjekts, im Unfesten, in der Ungewissheit und im Zweifel. Wenn der Mensch zweifeln könne, so doch nicht daran, dass er zweifele und das wiederum bedeute, dass der Mensch denken könne und dass er ein denkendes Wesen sei (Cogito ergo

²⁰ Vertreter des Poststukturalismus sind Lacan, Foucault und Derrida. Lacan versucht beispielweise die Psychoanalyse und die strukturelle Linguistik zusammen zudenken. In der Lacanschen Theorie konstituiert sich das Subjekt in und durch Sprache. Die gesellschaftliche kulturelle Ordnung ist mit der sprachlichen Ordnung identisch. Lacan entwickelt auf diesem Hintergrund Freuds Konzept der Subjektconstitution auf sprachtheoretischer Basis weiter (vgl. Heike Raab: 1998). Foucault geht von der diskursiven Produktion des Subjektes aus. Im Mittelpunkt Foucaults Denkens steht der Zusammenhang zwischen den Auswirkungen der Diskurse und deren Beitrag zur Konstituierung der Subjekte. „Im Zentrum seiner Analyse steht dabei die kritische Untersuchung von institutionlisierten Wissenschaftsdiskursen, sozialen Machtverhältnissen und deren Bedeutung bei der diskursiven Produktion von Subjekt, Körper und Sexualität“ (Heike Raab 1998:16) Derrida entwickelte mit seinem Konzept der „Differance“ eine poststrukturalistische Version der Textanalyse.

²¹ René Descartes: französischer Philosoph (1596- 1647), bezieht sich in seinem Denken auf Augustinus und die Mittelalterliche Philosophie. Das Grundthema ist „Gott und die Seele“, welches Descartes im Gegensatz

sum). Für René Descartes wird die Selbstgewissheit des Denkens zum unerschütterlichen Ausgangspunkt des Subjekts (vgl. Störig: 228).

Die poststrukturalistische Kritik setzt an der Reduzierung des cartesianischen Subjektes auf das Bewusstsein an und begreift dieses Wissenssubjekt als soziale Konstruktion.

Im Bewusst machen der unbewussten Strukturen und historischen Zusammenhänge der Konstruktionsprozesse der Subjektwerdung sehen poststrukturalistische Ansätze eine Möglichkeit, das Subjekt und die damit verbundene klassische Episteme aus dem Gefängnis des eigenen Selbstbewusstseins zu befreien (Heike Raab: 16).

Auch andere historische Strömungen werden bezogen auf die Dezentrierung der Kategorie des „Subjekts der Aufklärung“ aufgegriffen. Die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts angesiedelten Hauptstränge, die zu einer Verschiebung des cartesianischen Subjekts beitragen, werden in Anlehnung an Susanne Maurer (1996)²² formuliert:

- Den marxistischen Strukturalismus, nach dem Individuen nicht wirklich handelnde Subjekte sein können, weil sie sich nur auf das beziehen können, was Generationen vor ihnen zur Verfügung gestellt haben.

Das Subjekt erscheint in marxistischer Perspektive als „Produkt“ – in einem spezifischen ökonomisch-materiellen Kontext und in einem sozialen Beziehungsgefüge, das von Ungleichheit gekennzeichnet ist (Susanne Maurer 1996: 109).

- Die Entdeckung des Unbewussten im Rahmen der Psychoanalyse, im Kontext dessen das Ich nicht mehr „Herr im eigenen Hause“²³ ist.

Die Annahme, dass Identität, Sexualität und die Struktur des Begehrens sich auf der Grundlage der psychischen und symbolischen Prozesse des Unbewussten herausbilden, dessen „Logik“ sich sehr von derjenigen der Vernunft unterscheidet, stellt bereits eine außerordentliche Provokation für das Konzept eines rationalen Subjekts mit stabiler und einheitlicher Identität dar (Susanne Maurer 1996: 109).

- Die strukturalistischen und poststrukturalistischen Überlegungen von Saussure und Derrida, die das Subjekt durch ihre Sicht auf Sprache entmachten, denn die Bedeutung wird durch Sprache konstituiert und nicht durch das Subjekt, das sie spricht.

zu Augustinus einer logischen Zergliederung unterwirft. Sein Ziel ist es, aus der Philosophie eine Universalmathematik zu machen (vgl. Störig: 314 f.).

²² Susanne Maurer (1996) hat mit ihrer Arbeit auf den prekären Subjektstatus von Frauen hingewiesen und herausgearbeitet, wie totalisierende Tendenzen in feministischer Theorie und Praxis in diesem Zusammenhang analysiert werden können.

²³ Die Aussage, dass Ich sei nicht mehr Herr im eigenen Hause ist auf Freud zurückzuführen. Damit wird einer erkenntnistheoretischen Relativierung von Wissen Rechnung getragen. Auch das Objektive erscheint relativ, Erkenntnisse können nicht unabhängig von der Position des Betrachters hergestellt werden. So ist auch eine Relativierung von Wissensformen durch den sozialen, kulturellen und historischen Standort des Wissenden gegeben (vgl. Birgit Rauschenbach 1991: 40 ff.).

Die sprechenden Individuen können daher Bedeutung niemals endgültig festlegen – die Bedeutung der Worte ebenso wenig wie die Bedeutung ihrer eigenen Identität. Bedeutung entgleitet ständig dem Versuch sie zu kontrollieren (Susanne Maurer 1996: 110).

- Die Überlegungen Michel Foucaults, der Macht als komplexes Netz von Machtbeziehungen dargestellt hat und den Begriff Disziplinarmacht für einen neuen Typ Macht beschreibt, dessen Entstehung er in das 19 und 20 Jahrhundert datiert.

Die „Disziplinarmacht“, entfaltet ihre Wirkung auf der Makro-Ebene im Medium der Regulierung, Überwachung und Regierung ganzer Gesellschaften, auf der Mikro-Ebene eine Regulierung, Überwachung und Disziplinierung der Individuen bzw. der Körper. Ziel der „Disziplinarmacht“ ist demnach, Leben und Tod, Aktivitäten, Arbeit, Leiden und Freuden der Individuen ebenso, wie ihre moralische und physische Verfassung, ihre sexuellen Praktiken und ihr Familienleben zu disziplinieren und zu kontrollieren (Susanne Maurer 1996: 110).

- Die feministischen Bewegungen sowohl auf der Ebene theoretischer Kritik als auch auf der Ebene sozialer Bewegungen. Durch die Hinterfragung der Trennung von Privatem und Politischem wird die Separation von Innen und Außen brüchig²⁴.

Eine Politisierung der Subjektivität findet zudem statt, wenn die Frage ins Zentrum rückt, wie aus Individuen „Geschlechter“ („gendered subjects“) werden. Mit der Frage nach der Geschlechterdifferenz ist die Idee kritisch herausgefordert, Frauen und Männer seien Teil ein und derselben „Menschheit („Mankind“) (Susanne Maurer 1996: 111).

Die poststrukturalistische Kritik an der „*großen Erzählung*“ zweifelt an der auf Kontinuität und Fortschritt basierenden Geschichtsauffassung.

Hier dominiert die Kritik der seit der Aufklärung vorherrschenden Geschichtsphilosophien, die die historische Erzählung gewaltsam in ein Schema von der Einheit, Homogenität und Linearität zwingen will. (Heike Raab: 17).

Für poststrukturalistische Philosophinnen und Philosophen ist die Bedeutung des Wortes nicht identisch mit dem was es bezeichnet. Damit problematisieren sie eine *historische Sprachtheorie*, die eben meint, dass Sprache auf objektive Verhältnisse weist. In der poststrukturalistischen Sicht ergibt sich der Sinn und die Bedeutung durch den Bezug auf den sozialen Kontext.

²⁴ Vgl. hierzu auch Brigitte Rauschenbach (1991), die dem Eigensinn des Subjekts im Erkenntnisprozeß nachgeht und herausgearbeitet hat, wie das Subjekt gleichzeitig einen Aufschwung erlebt und negative Bilanzen verzeichnet. Dieser Widerspruch kann nicht aufgehoben werden, so Rauschenbach.

Für die poststrukturalistische Verfahrensweise bedeutet dies, dass sich Sinn in einem historisch gegebenen sozialen System von Strukturen, Oppositionen und Differenzen herstellt (Heike Raab: 17).

Die zentralen Aspekte des Denkens des Poststrukturalismus, Sprache, Denken über das Subjekt, Macht und Dekonstruktion werden im Folgenden vertieft, denn in feministischen Debatten werden diese Aspekte immer wieder aufgegriffen und diskutiert; sei es affirmativ durch die poststrukturalistischen Feministinnen oder kritisch in der Gegenbewegung.

2.2.2.1 Sprache, Subjekt und Macht

Sprache und die Kategorie Subjekt und Macht sind im poststrukturalistischen Denken eng miteinander verzahnt: so konstituieren sich Subjekte im Denken poststrukturalistischer Philosophinnen und Philosophen in und durch Sprache. Macht wird nicht hierarchisch sondern als relational begriffen. Durch Unterwerfung unter Diskurse konstituieren sich Subjekte und werden gleichzeitig dekonstruiert, wie zu einem späteren Zeitpunkt noch ausgeführt wird.

Sprache ist aus poststrukturalistischer Sicht die einzige „Wahrheit“, auf die zurückgegriffen werden kann. Sie ist der Ort, an dem alles geschieht, an dem definiert und in Frage gestellt wird. Damit ist sie der Ort, an dem Subjekte und Subjektivität²⁵ sich konstituieren.

Die poststrukturalistische Feministin Chris Weedon formuliert dies wie folgt:

Die Sprache ist der Ort, wo tatsächliche und mögliche Formen der gesellschaftlichen Organisation und ihre wahrscheinlichen sozialen und politischen Konsequenzen definiert und in Frage gestellt werden. Sie ist aber auch der Ort, an dem unsere Eigenwahrnehmung, unsere Subjektivität konstruiert wird (Chris Weedon 1991: 35).

Sprache spiegelt in der poststrukturalistischen Theorie nicht die gesellschaftliche Realität wieder, sondern ist die Voraussetzung und Bedingung zur Konstruktion von Realität. Die Bedeutung wird durch Sprache konstituiert und nicht durch das Subjekt, das sie spricht. Sprache wird nicht als ein statisches System betrachtet, sondern als wandelbar. In diesem Zusammenhang ist das Verständnis für eine Bedeutung von verschiedenen Diskursen²⁶

²⁵ Subjekt und Subjektivität werden in verschiedenen Arbeiten oftmals synonym verwendet. Im folgenden verwende ich den Begriff Subjektivität dann, wenn ich mich auf die Eigenwahrnehmung des Subjektes beziehe.

²⁶ Bei der Verwendung des Begriffes „Diskurs“ beziehe ich mich auf Ausführungen Michel Foucaults (1977). Dieser geht in seinem Denken von der Allgegenwärtigkeit der Diskurse aus. Unsere Gesellschaft werde durch Diskurse geprägt und strukturiert. Die mächtigsten Diskurse haben in unserer Gesellschaft eine feste institutionelle Grundlage und funktionieren auf der Basis eines gesellschaftlichen Konsens. Als Bei-

abhängig: So kann die Bedeutung des Begriffs Frau je nach Diskurs vom gesellschaftlich vorgegebenen Ideal bis hin zum Lustobjekt variieren, die Bedeutung von „Frau“ und von „weiblich“ ist von Sprache zu Sprache und von Diskurs zu Diskurs verschieden.

Ein Beispiel, wie sehr Sprache wirkt und welche Bedeutung Sprache hat, wird am Beispiel der Debatte um Sprache, in der der Mann die Norm und Standard ist, nachvollziehbar: Frauen treten entweder gar nicht in Erscheinung und sind allenfalls eine Ausnahme, bzw. etwas, was spezifiziert werden muss. Sprache produziert und reproduziert diese Norm durch Auslassung, nicht Gesagtes und durch die Konstruktion der Ausnahme. Bezeichnend für dieses Phänomen sind z.B. die erhitzten Diskussionen über weibliche Endungen von Berufsbezeichnungen, die in den frühen 1980er-Jahren geführt wurden. Frauen, so die Gegnerinnen und Gegner der Berücksichtigung der weiblichen Endungen, seien schließlich immer mitgemeint. Das dies nicht der Fall ist, macht die Absurdität deutlich, würde die weibliche Sprachform in allen gesellschaftlichen Bereichen als Norm begriffen, die selbstverständlich Männer miteinbezogen hätte²⁷. Das konsequente Umdrehen der Sprache und damit einhergehend die Erhebung der weiblichen Sprachform als Prinzip, hätte das Argument des Mitgemeintseins ad absurdum geführt. Senta Trömel-Plötz (1989, 1993, 1997),

spiele für diskursive Felder nennt Foucault z.B. Gesetze, Justiz, Familie und Geschlecht. Jeder Diskurs beinhaltet immer die Möglichkeit eines Gegendiskurses. Foucault führt als Gegendiskurs zu Heterosexualität die Homosexualität an. „Als dann in der Psychiatrie, in der Jurisprudenz, auch in der Literatur des 19. Jahrhunderts eine ganze Reihe von Diskursen über die Arten und Unterarten der Homosexualität, der Widernatürlichkeit, der Päderastie, des `psychischen Hermaphroditismus` aus dem Boden schossen, hat das gewiß zu jenem starken Vormarsch der sozialen Kontrollen auf jenem Gebiet der `Perversitäten` geführt; es hat aber auch die Konstitution eines Gegen-Diskurses ermöglicht: die Homosexualität hat begonnen, von sich selber zu sprechen, auf ihre Rechtmäßigkeit oder auf ihre `Natürlichkeit` zu pochen – und dies häufig in dem Vokabular und in den Kategorien, mit denen sie medizinisch disqualifiziert wurde. Es gibt nicht auf der einen Seite den Diskurs der Macht und auf der anderen Seite den Diskurs der sich ihr entgegensetzt. Die Diskurse sind taktische Elemente oder Blöcke im Feld der Kräfteverhältnisse: es kann innerhalb einer Strategie verschiedene und sogar gegensätzliche Diskurse geben; sie können aber auch zwischen entgegengesetzten Strategien zirkulieren, ohne ihre Form zu ändern“ (Michel Foucault 1977: 123). Bezogen auf die Kategorie Geschlecht bedeutet diese Annahme von „Diskurs“, dass der Diskurs des Geschlechts das Individuum primär prägt. Dem Geschlechterdiskurs ist das Individuum ständig unterworfen. Frau oder Mann zu sein ist ein Effekt des Diskurses Geschlecht, und Frau- oder Mannsein ist das Produkt und Reproduktion verschiedener diskursiver Felder, wobei das diskursive Feld Geschlecht das mächtigste ist. Die Diskurse konstituieren sogar den Körper. Der Diskurs des Schlankheitsideals z.B. greift in die Körper der Menschen ein, in dem sie durch Diäten versuchen, ihren Körper dem herrschenden Diskurs anzupassen. Manchmal reichen Diäten nicht einmal aus, und die Schönheitschirurgie wird herangezogen. „Diskurs wird zu einem System sprachlicher und nicht-sprachlicher Elemente, diskursive und nicht-diskursive Praktiken beeinflussen sich gegenseitig“ (Heike Raab 1998: 27). Ein *Dispositiv* ist ein „materialisierter“ Diskurs, ein Zusammenwirken von diskursiven und nicht-diskursiven Machtpraktiken. (Vgl. Heike Raab 1998: 28)

²⁷ Diese Absurdität wird plastisch in dem Roman von Gert Brantenberg (1997) „Die Töchter Egalías“. Scheinbar geschlechtsneutrale Formulierungen werden durch ihre Verdrehung ihrer scheinbaren Neutralität beraubt. Statt Beherrschung spricht Brantenberg z.B. von Befrausung.

die wegweisend zu der Thematik Frauensprache und Männersprache gearbeitet hat, zeigt dies am folgenden Beispiel auf:

Es ist der Mechanismus des Mitgemeint- und Eingeschlossenseins. Wir sind - so wird uns versichert – immer mitgemeint, wenn vom
Zuhörer, Arbeitgeber,
Leser, Lehrer,
Wähler, Verkehrsteilnehmer,
Arzt, Steuerzahler
die Rede ist. Wir müssen uns auch angesprochen fühlen, denn es wird eben nur von
Schülern, Versicherungsnehmern,
Studenten, Kontoinhabern,
Arbeitern, Mietern
gesprochen wird. Und da wir nicht in die Köpfe hineinsehen können, müssen wir akzeptieren, wenn uns versichert wird, wir seien mitgemeint. Bis wir dann Kontexte finden, in denen die Intention klar wird. Bis von Arbeitern die Rede ist, die mit ihren Frauen und Kindern in den Urlaub fahren, bis die Genossen und ihre Freundinnen diskutieren, bis die Professoren mit ihren Gemahlinnen eingeladen werden. Nach der Schweizer Verfassung, die bis 1971 galt, war jeder Schweizer stimmberechtigt; es half den Schweizerinnen absolut nichts, das sie sich mitgemeint fühlten. Sie waren nicht mitgemeint. *Schweizer* bedeutete in den Köpfen der Männer Schweizer Männer. Seit 1971 werden Frauen explizit genannt, an zweiter Stelle: Stimmberechtigt sind alle Schweizer und Schweizerinnen. Jetzt sind Frauen mitgemeint, aber natürlich sind sie noch lange nicht Schweizer. Das können Sie auch daran sehen, dass es möglich ist zu sagen: Alle Schweizer und ihre Frauen kamen zu dem Empfang. Aber nicht: Alle Schweizer und ihre Männer kamen zu dem Empfang (Senta Trömel-Plötz 1997: 55f).

An diesem Beispiel wird deutlich, wie eng Sprache, Macht und Geschlecht verknüpft sind und wie sehr dieser, aus dieser Verknüpfung entstandene *hegemoniale* Diskurs²⁸ Realität konstruiert bzw. Realität ist:

Geschlecht zählt. Geschlecht bestimmt mehr als andere Faktoren unser Gesprächsverhalten. Selten erleben wir weibliches Gesprächsverhalten bei Männern, selten männliches Gesprächsverhalten bei Frauen. Geschlechtsunangemessenes Verhalten ist nicht geduldet, und schwere Beschimpfungen sind verfügbar für die, die solche Übertretungen wagen: die Memme, der weibische Mann, das Mannweib, die vermännlichte Frau (Senta Trömel-Plötz 1997: 15)²⁹.

Was bedeutet die poststrukturalistische Sicht auf Sprache, in der nichts Vorgängiges existiert, nun für die Konstituierung von Subjektivität? Vor dem Hintergrund poststrukturali-

²⁸ Hegemonial ist dieser Diskurs deshalb, weil er gesellschaftlich dominant ist. „*Hegemonial* ist ein Diskurs, wenn er innerhalb einer Gruppe, Klasse, Gesellschaft oder gar gesellschaftsübergreifend dominiert, indem er z.B. die herrschenden Normen, Werte und Verhaltensstandards einer Gesellschaft konstituiert“ (Andrea Maihofer 1995: 81).

stischer Überlegungen zur Sprache und postmodernen Absagen an ein souveränes, kohärentes Subjekt, ist das Subjekt in poststrukturalistischer Theorie ein Effekt von Sprache. Sprache stellt Subjektivität gesellschaftsspezifisch her. Da Gesellschaftssysteme immer Veränderungen unterworfen sind und verschiedene Gesellschaftssysteme existent sind, ist demnach auch die Subjektivität veränderbar und verschieden. Subjektivität ist poststrukturalistischem Denken zufolge nicht statisch, sondern uneinheitlich und konflikthaft.

Das Individuum ist sowohl Schauplatz für eine Reihe möglicher Formen der Subjektivität als auch, in jedem einzelnen Augenblick des Sprechens oder Denkens, ein Subjekt, das dem Regime der Bedeutung eines bestimmten Diskurses unterworfen und entsprechend zu handeln in der Lage ist. Die Subjektposition, von der aus Sprache geäußert wird, aus der Sprechakte, Gedanken oder Geschriebenes hervorzugehen scheinen, ist ein Bestandteil der Struktur der Sprache und darüber hinaus der von ihr konstruierten Struktur der bewussten Subjektivität (Chris Weedon 1991: 51).

Subjekte erscheinen in poststrukturalistischer Philosophie als diskursiv produziert, sie sind in und durch heterogene, widersprüchliche Diskurse verstrickt und werden so durch Unterwerfungen unter Diskurse zu Subjekten.

Das bedeutet, das nicht das Subjekt verschwindet oder sich auflöst und mithin seine Subjektivität, sondern seine epistemologische, seine vorgeblich homogene, ahistorische Gestalt in Frage gestellt wird. Im poststrukturalistischen Denken wird das Subjekt dezentralisiert:

Die Schnittstelle dieser vielfältigen Diskurse bildet den Ort des Subjekts. Das bedeutet, dass der Diskurs, weit davon entfernt eine homogene Einheit zu sein, ein instabiles, widersprüchliches Subjekt konstituiert. Ein Subjekt, das sich aus verschiedenen Elementen zusammensetzt und auf diese Weise dezentralisiert wird (Heike Raab 1998:61).

Diese poststrukturalistische Sicht auf Subjekte und Subjektivität findet sich im Konzept der „multiplen Identitäten“ (vgl. Kapitel 2.1) wieder. In diesem Konzept werden Identitäten als mehrdimensional begriffen. Helga Bilden formuliert:

Die soziale Natur von Selbst-Prozessen wird unabweisbar deutlich; sie können nicht mehr als nur intrapsychische Prozesse verstanden werden, sondern sind im Zusammenhang sozialer Interaktionen zu sehen. *Die soziale Konstitution und Konstruktion des Selbst in der Interaktion* – und damit seine *Geschichtlichkeit* – müssen als *Basis der sozialpsychologischen Theorie und Empirie* anerkannt werden [Hervorhebung im Original] (Helga Bilden 1989: 26).

²⁹ In diesem Zitat wird deutlich, wie Senta Trömel-Plötz in Konstruktionen über „weibliches“ und „männliches“ Gesprächsverhalten verwickelt ist. Die Betonung einer biologisch begründeten Differenz spiegelt sich hier wieder.

Mit dieser Argumentation wendet Bilden sich gegen das „moderne Individuum“ welches sie als androzentrishes Konzept begreift. Damit steht sie in der Tradition feministischer Kritikerinnen, die Individuum und Identität als androzentrishes Konzepte von bürgerlichen Männern mit einem bürgerlich-männlichen Selbstentwurf kritisieren. Implizit findet sich in dieser bürgerlichen Subjektkonstitution das hierarchische Geschlechterverhältnis in der Konstruktion der so genannten „Normalbiografie“. Diese lässt sich ableiten von dem Konzept des autonomen, stabilen und hierarchisch organisierten Subjekts und seiner Generalisierung zur Norm. Diese Normalbiografie durchzieht, zwar auf der Alltagsebene schon brüchig, auf der Ebene der symbolischen Ordnung jedoch mehr oder weniger unangefochten, das gesellschaftliche Leben. Auf der Ebene der symbolischen Ordnung wird sich z.B. orientiert an einer „Normalerwerbsbiografie“, die angesichts von Massenarbeitslosigkeit, befristeten Arbeitsverträgen fragil wird. Evident wird dies auch exemplarisch in Institutionen, in der Rentenpolitik und nicht zuletzt in der Pädagogik und ihren Arbeitsfeldern (vgl. Helga Bilden, 1989: 31).

Sprache und Subjekte befinden sich nicht in einem Vakuum, sondern sind verwoben in verschiedenen Ausformungen und Manifestationen von Macht. Die Beziehungen von Subjekten werden durch Macht strukturiert. Die poststrukturalistische Sicht auf Macht ist vielschichtig und differenziert. So unterscheidet Michel Foucault (1977) zwischen Macht und Herrschaft: Macht ist die grundlegende Erscheinung und Herrschaft ist die institutionalisierte, staatliche Herrschaft. Machtverhältnisse gründen sich auf gesellschaftliche Kräfteverhältnisse.

Unter Macht verstehe ich hier nicht die Regierungsmacht, als Gesamtheit der Institutionen und Apparate, die die bürgerliche Ordnung in einem gegebenen Staat garantieren. Ebenso wenig verstehe ich darunter eine Unterwerfungsart, die im Gegensatz zur Gewalt in Form der Regel auftritt. Und schließlich meine ich, nicht ein allgemeines Herrschaftssystem(...). [Auslassung A:S.] Unter Macht, scheint mir, ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt (Michel Foucault 1977: 113).

Die Macht eines Staates oder eines Monarchen betrachtet Michel Foucault als Endausformung von Macht. Die Machtausformungen unserer Gesellschaft sind Ergebnisse von Verbindungen unterschiedlicher Machtstränge und -strategien aus den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen z.B. Familie, Schule, Justiz. Mit der Zeit haben sich diese verschie-

denen Machtstränge zu hegemonialen Machtdiskursen verfestigt. Macht wird in diesem Sinne als ein Zusammenspiel von „oben und unten“ gedacht, in dessen Gefüge kein Außerhalb existiert und eine dichotome Sicht auf Täter und Opfer obsolet wird. Die Subjekte befinden sich vielmehr in mehrdimensionalen gesellschaftlichen Machtgeflechten und sind verwoben in verschiedenen Machtbeziehungen.

Das bedeutet, dass Subjekte nicht ein Gegenüber von Macht sind, sondern Subjekte sind Wirkungen der Macht, Macht geht gleichsam durch die Individuen hindurch. Mit dieser Entpersonalisierung bzw. Entindividualisierung von Macht dekonstruiert auch Foucault die Kategorie des souveränen Subjektes.

Macht ist immanent und indem Macht immanent ist, ist sie nicht immer offenkundig - im Gegenteil, der Durchsetzungserfolg der Macht entspricht ihrem Vermögen, ihre Macht zu verbergen, so Michel Foucault. Als Beispiel sei hier verwiesen auf die gesellschaftliche Setzung Heterosexualität, die so mächtig ist, dass sie als schon immer da gewesen betrachtet wird. Heterosexualität erscheint so als „natürlich“ und wirkt deswegen normativ. Macht ist im Denken Michel Foucaults vielgestaltig und beweglich und er spricht von der Positivität der Macht, weil sie relational ist.

Die Diskurse, ebenso wenig wie das Schweigen sind ein für alle Mal der Macht unterworfen oder gegen sie gerichtet. Es handelt sich um ein komplexes und wechselhaftes Spiel, in dem der Diskurs gleichzeitig Machtinstrument und –effekt sein kann, aber auch Hindernis, Gegenlager, Widerstandspunkt und Ausgangspunkt für eine entgegengesetzte Strategie. Der Diskurs befördert und produziert Macht; er verstärkt sie, aber er unterminiert sie auch, er setzt sie aufs Spiel, macht sie zerbrechlich und aufhaltsam (Michel Foucault, 1977: 122).

Überall wo Macht ist, ist auch Widerstand. Vice versa bedeutet dies, dass es keinen Widerstand außerhalb der Macht gibt.

Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand. Und doch oder vielmehr gerade deswegen liegt der Widerstand niemals außerhalb der Macht (Michel Foucault 1977:117).

Hier fungiert der Gegendiskurs als Widerstand. Das Subjekt, das sich als ein Effekt der Macht bildet, indem es sich der Macht unterwirft³⁰, kann sich ihr nicht restlos entziehen.

³⁰ Diese Paradoxon formuliert Maurice Blanchot in seiner Zusammenfassung Foucaults Ansatzes: „Wir sind immer weitgehender unterworfen. Aus dieser längst nicht mehr groben, sondern feinfühligem *Unterwerfung* ziehen wir den ruhmvollen Schluß, *Subjekte* zu sein; eben die Unterwerfung konstituiert uns als freie Subjekte, fähig, die diversesten Erscheinungsformen einer lügnerischen Macht in Wissen umzuwandeln in dem Maße, wie wir ihre Transzendenz vergessen müssen und das Gesetz vom göttlichen Ursprung ersetzen durch

Es kann sich ihr auch nicht radikal anders entgegensetzen. Das Verhältnis von Macht und Widerstand kann ebenfalls am Beispiel Hetero-/ Homosexualität deutlich gemacht werden: Durch die normative Setzung von Heterosexualität kann Homosexualität erst als Abweichung, als das Andere verstanden werden (vgl. Fußnote Nummer 26). Nun erst kann der Gegendiskurs Homosexualität sich konstituieren. Weil Michel Foucault vom relationalen Charakter der Machtverhältnisse ausgeht, gibt es keinen „Ort der großen Weigerung“.

Sondern es gibt einzelne Widerstände: mögliche, notwendige, unwahrscheinliche, spontane, wilde, einsame, abgestimmte, kriecherische, gewalttätige, unversöhnliche, kompromissbereite, interessierte oder opferbereite Widerstände, die nur im strategischen Feld der Machtbeziehungen existieren können. Aber das heißt nicht, dass sie gegenüber der eigentlichen Herrschaft eine Folgewirkung, eine Negativform darstellen, die letzten Endes immer nur die passive und unterlegene Form sein wird (Michel Foucault 1977: 117).

Michel Foucaults Sicht auf Macht verdeutlicht, dass Macht nachhaltig, permanent und überall wirksam ist.

2.2.2.2 Annäherung an den Begriff Dekonstruktion

Auf die Methode der Dekonstruktion wird im poststrukturalistischen feministischen Diskurs immer wieder rekurriert, sie fungiert hier i.d.R. als Verfahren, Herstellungsmechanismen hegemonialer Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht in ihrem symbolischen Bestand aufzuzeigen (vgl. exemplarisch Judith Butler 1991, 1995).

Dekonstruktion als Methode des Poststrukturalismus steht im Zusammenhang mit dessen Überlegungen zu Sprache, Subjekt und Macht. Mit dem Verweis auf die poststrukturalistische Basis von Dekonstruktion wird der Unterschied zu Überlegungen von Androgynie und Gleichheit und Differenz deutlich: Dekonstruktion verweist auf den Konstruktionscharakter z.B. von Geschlecht. Es zeigt auf, wie auf der Ebene von hegemonialen Machtstrukturen die Kategorie Geschlecht durch Ein- und Ausschlussverfahren hergestellt wird. Die Überlegungen zur Androgynie bzw. zur Gleichheit und Differenz hingegen gehen von einem biologischen, „natürlichen“ Fundament aus.

Dekonstruktion ist ein erkenntnistheoretisches Verfahren, dessen Gegenstand die Metaphysik, das Nachdenken über Art und Zweck des Seins ist. Auf der Ebene von gesellschaftlichen Machtverhältnissen werden im poststrukturalistischen Denken Subjekte durch

ein System von Regeln und durch vernünftige Verhaltensweisen (Maurice Blanchot: 38). Christiane Fäcke weist in diesem Zusammenhang auf die doppelte Bedeutung des Titels „Von der Unterwerfung zur Subjekt-

Ein- und Ausschlussverfahren hergestellt. Mit dem Verfahren der Dekonstruktion wird versucht, diese Mechanismen aufzuzeigen.

Jacques Derrida ist hierfür **der** Vertreter mit seiner Theorie der „différance“. „Différance“ ist ein Kunstbegriff Jacques Derridas in Abweichung des Begriffes „différence“ (Differenz). „Différance“ bezeichnet Jacques Derrida als Wurzel der Verschiedenheit. In der „Différance“ sieht er das Unentscheidbare, dass „Weder noch“. „Différance“ sei eine Spur, eine Verweisung auf einen anderen Gegenstand. „Différance“ sei eine Bewegung, die jeden Code oder die Sprache historisch als Gewebe von Differenzen konstituiert. D.h. die Gegensätze verschieben sich zu einem Gewebe von Differenzen. „Différance“ ist eine Spielbewegung mit der Möglichkeit, Begrifflichkeiten, Begriffsprozesse und Begriffssysteme zu verschieben.

Was sich *différance* schreibt, wäre also jene Spielbewegung, welche diese Differenzen, diese Effekte der Differenz, durch das „produziert“, was nicht einfach Tätigkeit ist. Die *différance*, die diese Differenzen hervorbringt, geht ihnen nicht etwa in einer einfachen und an sich unmodifizierten, in-differenten Gegenwart voraus. Die *différance* ist der nicht-volle, nicht-einfache Ursprung der Differenzen (Jacques Derrida 1988: 37).

Exemplarisch bezogen auf das Komplement Intelligibel und Sinnlich z.B. bedeutet dies, dass das Intelligible sich vom Sinnlichen unterscheidet. Es existiert eine Differenz (*différence*). Nach Derrida unterscheidet sich das Intelligible vom Sinnlichen darüber hinaus als „aufgeschobenes Sinnliches“ (*différance*), Intelligibel und Sinnlich erscheinen als eins. Sie sind nur jeweils aufgeschoben bzw. verschoben. Differenzen (*différences*) sind so begriffen, unaufhebbar und Elemente des gleichen.

Das Gleiche ist gerade die *différance* (mit a) als aufgeschobene doppeldeutiger Übergang von einem Differenten zum anderen. Man könnte auf diese Weise alle Gegensatzpaare wieder aufgreifen, auf denen die Philosophie aufbaut und von denen unser Diskurs lebt, um an ihnen nicht etwa das Erlöschen des Gegensatzes zu sehen, sondern eine Notwendigkeit, die sich so ankündigt, dass einer der Termini als *différance* des anderen erscheint (Jacques Derrida 1988: 43).

Jeder Begriff stellt die Notwendigkeit für den anderen dar, Gegensätze werden als voneinander abhängige Konstruktion begriffen, in der das eine immer das andere ist, Begriffe werden *unentscheidbar*³¹. Zygmunt Baumann, der sich im Rahmen seiner Überlegungen zur Postmoderne auch mit Jacques Derridas Denken befasst hat, macht Folgendes deutlich:

werdung“ (De l'*assujettissement* au sujet) hin (vgl. Christiane Fäcke 2000: 66).

³¹ Derrida diskutiert das Unentscheidbare exemplarisch am Begriff „Pharmakon“. Das „Pharmakon“ schließt sowohl die Bedeutung „Gift“ als auch „Heilung“ ein. „*Pharmakon* ist die reguläre, geordnete Polysemie, die durch eine Schräglage, Indetermination oder Überdetermination, aber ohne Fehlübersetzung die Wiedergabe

Unentscheidbar sind alle *weder/noch*; was so viel sagt wie, dass sie gegen das *entweder/oder* kämpfen. Ihre Unterbestimmtheit ist ihre Macht: Weil sie nichts sind, können sie alles sein. Sie machen Schluss mit der ordnenden Macht der Opposition und ebenso mit der ordnenden Macht des Erzählers der Opposition (Zygmunt Baumann 1996: 77).

Der Logik der *différance* folgend, bedeutet Dekonstruktion nicht, die Gegensätze zu neutralisieren, sondern es bedarf einer „doppelten Strategie“. Zum einen müsse, so Jacques Derrida, ein Umbruch durchlaufen werden und zum anderen muss ein neuer Begriff eingesetzt werden. Dies müsse ein Begriff sein, der sich in der vorangegangenen Ordnung nicht verstehen lässt. Würde kein neuer Begriff entwickelt, so Jacques Derrida, verharre man auf dem „dekonstruierten Gebiet“. Dieser neue Begriff erwächst aus bekannten Begriffen und ist gleichzeitig unentscheidbar.

Sie [die Unentscheidbaren. Anmerkung A.S.] sind die Vorahnung jenes „dritten Elements“, das nicht sein sollte. Sie sind die wahren Hybriden, die Monster – nicht einfach *unklassifiziert*, sondern *unklassifizierbar*. Sie stellen nicht einfach diese Opposition in Frage: Sie stellen Oppositionen überhaupt in Frage, das Prinzip der Opposition selbst, die Plausibilität der Dichotomie selbst, die es suggeriert, und die Möglichkeit der Trennung (Zygmunt Baumann 1996: 80).

Vor diesem Hintergrund ist Dekonstruktion ein Balanceakt zwischen dem Aufdecken von Begriffen und Zuschreibungen und der gleichzeitigen Zementierung derselben. Es bedarf einer „doppelten Geste“ oder des „doppelten Blicks“ wie ihn Carol Hagemann-White (1993) beschreibt³². Jacques Derrida formuliert selbst:

So gesehen kann man also in Bezug auf den Geschichtsbegriff wie in Bezug auf jeden anderen auch, keine einfache und augenblickliche Veränderung in Gang setzen oder gar einen Namen aus dem Wortschatz streichen. Man muss eine Strategie der textlichen Arbeit entwickeln, die der Philosophie immer wieder ein altes Wort entnimmt, um es anschließend von ihrer Zeichnung zu lösen (...). Man muss zum einen den herkömmlichen Geschichtsbegriff umstürzen und zugleich Abstand kennzeichnen (...) und man muss darauf achten, dass er nicht aufgrund des Umsturzes oder durch die Tatsache der Begriffsbildung wiederangeeignet wird. Natürlich muss man eine neue Begriffsbildung einleiten, aber man muss sich dessen bewusst sein, dass die Begriffsbildung selbst und

desselben Wortes durch >Heilmittel<, >Rezept<, >Gift<, >Droge<, >Filter<, usw. erlaubt. Wegen dieser Fähigkeit ist *pharmakon* zunächst vor allem machtvoll: 'es hat am Guten wie am Üblen teil, am Angenehmen wie am Unangenehmen.' *Pharmakon* ist schließlich 'weder das Heilmittel noch das Gift, weder gut noch böse, weder das Drinnen noch das Draußen.' *Pharmakon* verzehrt und überrennt alle Opposition – die pure Möglichkeit der Opposition selbst“ (Zygmunt Baumann 1996: 76)

³² Carol Hagemann-White schlägt den doppelten Blick als Forschungsmethode vor. Es reicht nicht aus, nur den Blickwinkel zu verlagern, sondern es muß gleichzeitig der alte Blick beibehalten werden. Dieser ist das Instrument, mit dem Material für den neuen Blick gewonnen werden kann (Carol Hagemann-White 1993: 74).

sie allein das, was man „kritisieren“ möchte, wieder einführen kann [Auslassungen A.S.] (Jacques Derrida 1986: 120).

Jacques Derrida geht es in seinem Verständnis von Dekonstruktion um das Nicht - Gedachte, das Verdrängte und Unterdrückte. Hegemoniale Zwänge bestimmen, was konstituiert wird und was nicht, es herrscht ein Zwang, sich zuordnen zu müssen – entweder zum einen oder zum anderen, entweder sind Menschen Frauen oder Männer, entweder sind sie homo- oder heterosexuell. Diese hegemonialen Ein- und Ausschlussverfahren passieren permanent. Durch diese Ein- und Ausschlussverfahren konstituieren sich die Subjekte und damit auch das hierarchische Geschlechterverhältnis. Birgit Wartenpfehl bringt in dieses Arrangement Überlegungen von Machthierarchien ein:

Diese vielfältigen Identifizierungen als einen „Knotenpunkt anzunehmen, verweist auch auf die „différance“ bei Derrida als ein Bündel von Verweisungen innerhalb eines Netzes. So verschieben sich die Kategorien „Geschlecht“, „Klasse“, „Rasse“, „sexuelle Orientierung“, die als Vektoren der Macht hierarchisiert und gegeneinander ausgespielt werden, bei Butler und Derrida innerhalb des Netzes zu „Kraftlinien“, die aufeinander- und auseinander laufen, die sich kreuzen und mischen. Das Netz dokumentiert die dezentrierte Struktur von Hierarchisierungen und Ausgrenzungen als ein Gewebe von Differenzen (Birgit Wartenpfehl 1996: 206).

Es scheint notwendig, transparent zu machen, in welche Identifizierungen Subjekte verwickelt sind und welche Identifizierungen sie gleichzeitig ausschließen und verwerfen. Diese hegemonialen Ein- und Ausschlussverfahren, durch die Subjektpositionen sich konstituieren und konstruieren, können mit Hilfe von Dekonstruktion aufgezeigt werden. Deshalb muss sich Dekonstruktion in das zu dekonstruierende Feld hineinbegeben. Dekonstruktion ist demzufolge mit dem zu Dekonstruierenden verknüpft und deshalb dürfe Dekonstruktion, so Jacques Derrida, zum einen nicht die binären Gegensätze neutralisieren und sich zum anderen nicht in diesem geschlossenen Feld der Gegensätze einfügen und sie somit perpetuieren. Dekonstruktion wird in der Philosophie als Arbeitsprozess bezeichnet, durch den etwas aufgeteilt wird und in seine Bestandteile aufgelöst wird. Dies bedeutet, dass die Dekonstruktion der Metaphysik nicht die Abschaffung der Metaphysik ist, sondern das Gegenteil, nämlich die Aufdeckung derselben.

Dekonstruktion kann gegensätzliche Strukturen aufzeigen und deutlich machen, dass die Ungleichheit von Begriffspaaren im Gegenstand der Opposition gegeben ist, also in dem Zwischenraum zwischen den Begriffen: einer der beiden Begriffe wird durch die Abhän-

gigkeit des anderen kontrolliert. Daraus folgt, dass, indem die Opposition dekonstruiert wird, die Hierarchie zwischen den Begriffen ins Wanken gebracht werden kann.

So geht beispielsweise Judith Butler von der Reversibilität von Zuschreibungsprozessen durch Dekonstruktion aus. D.h. Dekonstruktion kann dazu beitragen, Mechanismen von gesellschaftlichen soziokulturellen Konstruktionen wie z.B. Geschlecht, Schicht, Ethnie aufzudecken. Dekonstruktion ist in diesem Sinne keine praxisorientierte Theorie, sondern ein Denkmodell, das es möglich macht, Zuschreibungen in ihrem symbolischen Bestand aufzuzeigen, ohne neue Zuschreibungen anbieten zu müssen.

Dekonstruktion geht nicht von Wesensmäßigkeiten aus, sondern kommt antiessentialistisch daher und ist somit nicht genötigt, essentielle Wahrheiten zu produzieren. Es geht bei Dekonstruktion nicht um das *Auflösen* bestimmter Zuschreibungen, Dinge, Begriffe oder gar Körper, bis am Ende nichts mehr übrig bleibt, sondern um das *Offenlegen* des gesellschaftlich – kulturellen Gewordenseins von Zuschreibungen, Dingen, Begriffen und Körpern.

2.2.3 Dekonstruktion und poststrukturalistische, feministische Denkbewegungen

Im Mittelpunkt poststrukturalistischer, feministischer Überlegungen stehen Analysen von Mechanismen der diskursiven (Re)Produktion von Geschlecht. Dabei beziehen sich poststrukturalistische Feministinnen auf die zentralen Kategorien des Poststrukturalismus: Sprache, Subjekt/Subjektivität und Macht.

Der feministische Poststrukturalismus ist also eine Produktionsweise von Wissen, bei der die poststrukturalistischen Theorien über Sprache, Subjektivität, gesellschaftliche Prozesse und Institutionen für das Verständnis der vorhandenen Machtverhältnisse und das Erkennen von Bereichen und Strategien der Veränderung angewandt werden (Chris Weedon 1990: 59).

Feministische Poststrukturalistinnen grenzen sich ab von feministischen Positionen, die auf der Grundlage eines universalen, homogenen feministischen Subjekts argumentieren, da dieses Vorgehen im Denken des Poststrukturalismus in jenen Machtverhältnissen verstrickt bleibt, gegen die es Widerstand leisten will.

Poststrukturalistischen Feministinnen geht es darum, die Kategorie Geschlecht als soziale Konstruktion zu begreifen und den *Dualismus von Natur-Kultur* zu hinterfragen. So wird das, was wir als Natur bezeichnen, als diskursiv produziert verstanden – Natur erscheint nicht mehr der Kultur vorgängig. In diesem Zusammenhang wird im poststrukturalisti-

schen Diskurs auch das Verhältnis von *sex/gender* in Frage gestellt. Vor diesem Hintergrund werden die biologischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern als diskursiv produziert betrachtet. Poststrukturalistischen Feministinnen begreifen die Kategorie *gender als Analysekategorie* und gehen den Verwobenheiten dieser Kategorie mit anderen Kategorien wie Schicht und Ethnie nach. Judith Butler ist wohl die prominenteste und gleichzeitig umstrittenste Vertreterin des feministischen Poststrukturalismus, weshalb ihre Überlegungen im Folgenden skizziert werden. Auf der Basis von Foucaults Theorie zu Subjekt und Körper leistet sie eine Analyse der Binarität der Geschlechter und der Norm Heterosexualität.

2.2.3.1 Das Geschlecht als diskursiver Effekt bei Judith Butler

Judith Butler (1991, 1995) geht davon aus, dass die Kategorie Geschlecht eine diskursiv hergestellte Kategorie ist. Geschlecht ist demnach nichts ontologisches, quasi natürliches, sondern eine kulturelle und soziale Konstruktion. Weder Geschlechtskörper (*sex*) noch die Geschlechtsidentität bzw. das soziale Geschlecht (*gender*) sind natürlich bzw. gründen sich in der Biologie. Das Subjekt kennzeichnet Judith Butler als Effekt von Bezeichnungssprachen, Körper und soziales Geschlecht als diskursiv hervorgebracht.

Die Geschlechtsidentität ist also weder das kausale Resultat des Geschlechts, noch so starr wie scheinbar dieses. Die Unterscheidung Geschlecht/Geschlechtsidentität erlaubt vielmehr, die Geschlechtsidentität als vielfältige Interpretationen des Geschlechts zu denken und sie ficht bereits potentiell die Einheit des Subjekts an (Judith Butler 1991: 22).

Judith Butler hebt hiermit die scheinbar eindeutigen Zuordnungen von der Kategorie *gender* zur Kategorie *sex* auf und argumentiert gegen eine monokausale Übereinstimmung von *sex* und *gender*. Weder die Konstruktion Mann kann allein dem männlichen Körper und die Konstruktion Frau kann nicht allein dem weiblichen Körper zugeordnet werden, so Judith Butler.

Wenn wir jedoch den kulturell bedingten Status der Geschlechtsidentität als radikal und unabhängig vom anatomischen Geschlecht denken, wird die Geschlechtsidentität selbst zu einem freischwebenden Artefakt. Die Begriffe *Mann* und *männlich* können dann ebenso einfach einen männlichen und einen weiblichen Körper bezeichnen wie umgekehrt die Kategorien *Frau* und *weiblich* (Judith Butler 1991: 23).

Das Geschlecht (*sex*) begreift Judith Butler als kulturell generierte Geschlechterkategorie und Geschlechtsidentität (*gender*) als kulturelle Zuschreibung. Ihr greift das Verständnis

von Geschlechtsidentität als kulturelle Zuschreibung an ein anatomisches Geschlecht jedoch zu kurz. Sie argumentiert, dass der Begriff Geschlechtsidentität auch jene Prozesse umfassen muss, der die anatomischen Geschlechter (sexes) produziert. Geschlechtsidentität gehört vor diesem Hintergrund nicht zur Kultur und Geschlecht nicht zur Natur.

Geschlechtsidentität umfasst auch jene diskursiven /kulturellen Mittel, durch die eine „geschlechtliche Natur“ oder ein „natürliches Geschlecht“ als „vordiskursiv“, d.h. der Kultur vorgelagert oder als politisch neutrale Oberfläche, auf der sich die Kultur einschreibt, hergestellt wird und etabliert wird (Judith Butler 1991: 24).

Demzufolge sind sowohl das soziale Geschlecht (gender) als auch der Körper (sex) in Judith Butlers Überlegungen „kulturelle Angelegenheiten“ und Geschlecht und Körper erscheinen als diskursiv hervorgebracht.

Judith Butler geht in ihren Überlegungen von einem „neutralen“ Körper aus, dem die kulturellen Überlegungen nach und nach zugeschrieben werden. Der Körper ist gleichsam ein weißes Blatt, auf dem verschiedene Geschlechtszuschreibungen notiert werden.

Diesen Körper bezeichnet Judith Butler als gesellschaftlich konstituierten *Geschlechtskörper* bzw. *vergeschlechtlichen Körper*.

Die gesellschaftliche Forderung bzw. Annahme, dass Gedanken, Gefühle, Begehren und geschlechtliche Praxen zu **einer** Geschlechtsidentität führen müssen, die dann auch noch mit dem vergeschlechtlichen Körper übereinstimmen muss und zwar unverrückbar, ein Leben lang, führt Butler auf den herrschenden heterosexuellen Geschlechterdiskurs zurück, indem das Geschlecht als Strukturkategorie fungiert. Durch die Zweigeschlechtlichkeit unserer Kultur wird die Geschlechtszugehörigkeit als **eindeutig** definiert. Jeder Mensch ist folglich entweder weiblich oder männlich. Als **naturhaft** im Sinne der körperlich-biologischen Begründbarkeit der Geschlechtszugehörigkeit und der **Unveränderbarkeit**, das meint, dass das Geschlecht angeboren ist und Laufe des Lebens nicht gewechselt werden kann.³³ Diese Paradigmen bilden sich in Problemen ab, die z.B. Transsexuelle, Menschen, die das Gefühl haben „im falschen Körper zu leben“, haben können: Sie lassen sich umoperieren um eine Übereinstimmung mit Geschlechtsidentität und Geschlechtskörper zu erreichen. Die gesellschaftlichen Paradigmen der einen, eindeutigen, naturhaften und unveränderbaren Geschlechtsidentität und ihre zwingende monokausale Kopplung an den ihr zugewiesenen Körper lassen es nicht zu, eine „weibliche“ Geschlechtsidentität in einem „männlichen“ Körper zu leben und damit gesellschaftlich als Frau anerkannt zu werden.

Menschen, die den Wunsch haben, sich umoperieren zu lassen, müssen darüber hinaus nachweisen, das sie „wirklich“ Frauen oder Männer sind. Dies spiegelt den normativen Zwang und den gesellschaftlichen Umgang bezogen auf die Übereinstimmung von sex und gender wieder³⁴.

Judith Butler geht es nun nicht darum aufzuzeigen, dass sex nicht existiert und das es keinen Zusammenhang zwischen sex und gender gibt. Es geht ihr vielmehr um das Offenlegen des Konstruktionscharakters von sex und gender und um die Möglichkeiten, die diese Öffnung mit sich bringen kann (vgl. Judith Butler 1991: 60).

Diese erzwungene Geschlechtsidentität und die Perpetuierung der gesellschaftlichen Machtverhältnisse im Sinne einer hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit könne, so Judith Butler, nur durch Subversion durchbrochen werden. So thematisiert sie, dass wir nicht die Geschlechter sein müssen, die wir geworden sind. Das Geschlecht ist demzufolge das, was wir tun (*doing gender*), und nicht das, was wir sind. Judith Butler betrachtet die Geschlechter als Inszenierungen, das Subversive sieht sie in der Abweichung von den gängigen Bezeichnungspraxen. Durch die Wiederholungsprozesse von Bezeichnungen werden Subjekte erzeugt. Eine Möglichkeit zu Querbewegungen ist, diese Wiederholungen zu verändern. Durch diese Variationen werden neue Möglichkeiten für Geschlechtsidentitäten eröffnet, so Judith Butler.

In bestimmter Hinsicht steht jede Bezeichnung im Horizont des Wiederholungszwangs; daher ist die „Handlungsmöglichkeit“ in der Möglichkeit anzusiedeln, diese Wiederholung zu variieren. Wenn die Regeln, die die Bezeichnung anleiten, nicht nur einschränkend wirken, sondern die Behauptung alternativer Gebiete kultureller Intelligibilität ermöglichen, d.h. neue Möglichkeiten für die Geschlechtsidentität eröffnen, die den starren Codes der hierarchischen Binaritäten widersprechen, ist eine Subversion der Identität nur innerhalb der Verfahren repetitiver Bezeichnungen möglich (Judith Butler 1991: 213).

Sinnbildlich hierfür steht bei Judith Butler die Travestie und damit die Unterscheidung zwischen der Anatomie der darstellenden Person und der Performanz der dargestellten Geschlechtsidentität.

Doch stehen wir hier vor drei kategorialen Dimensionen der signifikanten Leiblichkeit: dem anatomischen Geschlecht (sex), der geschlechtlich bestimmten Identität (gender identity) und der Performanz der Geschlechtsidentität (gender performance). Wenn die

³³ Vgl. Carol Hagemann-White, 1993

³⁴ Im Gegensatz zu transexuellen Personen, verweigern transgenderd persons eine eindeutige Zuordnung in die binäre Geschlechterordnung. Sie experimentieren mit dem kulturellen Geschlecht (gender).

Anatomie des Darstellers immer schon von seiner Geschlechtsidentität unterschieden ist, und diese beiden sich wiederum von der Geschlechtsidentität der Darstellung (performance) unterscheiden, dann verweist die Darstellung nicht nur auf eine Unstimmigkeit zwischen Geschlecht (sex) und Darstellung, sondern auch auf eine Unstimmigkeit zwischen Geschlecht und Geschlechtsidentität (gender) und zwischen Geschlechtsidentität und Darstellung (Judith Butler 1991: 202).

Das Parodieren der Geschlechter sieht sie als Weg einer Politik zur Veränderung der hierarchisierten Zweigeschlechtlichkeit. Genauso wie der Körper als etwas natürliches dargestellt werde, könne er umgekehrt, so Judith Butlers Überlegung, als entnaturalisiert dargestellt werden.

Ebenso wie die Körperoberflächen als das Natürliche inszeniert werden, können sie umgekehrt zum Schauplatz einer unstimmigen, entnaturalisierten Performanz werden, die den performativen Status des Natürlichen selbst enthüllt (Judith Butler 1991: 214).

So könnten Geschlechternormen verschwinden und es könnte eine Vielfalt der Geschlechter entstehen und zum Verschwinden der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit beitragen. Dies bedeutet dennoch keine *Beliebigkeit*, in der wir je nach Lust und Laune das Geschlecht wechseln können, wie wir wollen. Die Herstellung des Geschlechts ist ein interaktiver Akt, ein Akt also der ein aktives Gegenüber benötigt (vgl. Carol Hagemann-White 1993).

Die (in der Theorie) nun möglich gewordene *Vielfalt der Geschlechter*, ist nicht mit dem Verschwinden der Geschlechter gleichzusetzen, sondern kann den Wegfall eines Identitätszwangs, der mit dem System der hierarchisierten Zweigeschlechtlichkeit und der Norm Heterosexualität einhergeht, bedeuten, so Judith Butler.

Ein Verlust der Geschlechternormen (*gender norms*) hätte den Effekt, die Geschlechter-Konfigurationen zu vervielfältigen, die substantivische Identität zu destabilisieren und die neutralisierten Erzählungen der Zwangsheterosexualität ihrer zentralen Protagonisten: „Mann“ und „Frau“ zu berauben (Judith Butler 1991: 215).

Judith Butlers Überlegungen beziehen sich auf erkenntnistheoretischer Ebene auf Sprache, sie verweist damit auf die poststrukturalistische Philosophie, in der der Sprache nichts vorgängiges existiert - sowohl unser Denken als auch unser Verständnis von Dingen erscheinen dort als sprachliche Diskurse.

Diese Sicht diskutiert Judith Butler bis in die Materialität des Körpers hinein. So ist der Körper im Denken Judith Butlers nichts „Seiendes“ sondern vielmehr eine variable Begrenzung und eine Oberfläche, in der die Zeichen eingeschrieben werden können (vgl. Judith Butler 1991: 198f.). Der Körper ist eine Bezeichnungspraxis, so Judith Butler. Er er-

scheint uns deshalb als „natürlich“, weil er durch die Bezeichnungen und ihre dauernden Wiederholung natürlich wirkt. Durch die sich wiederholenden Bezeichnungen und die sich wiederholenden Handlungen wird der Körper erst als „weiblicher“ oder „männlicher“ definiert. Die Konstruktionen von „weiblichen“ und „männlichen“ Körpern werden Teil der Körperpraxen und werden so zu einer (Körper)Realität, so Judith Butlers Argumentation.

Das Subjekt wird von den Regeln, durch die es erzeugt wird, nicht determiniert, weil die Bezeichnung kein **fundierender** Akt, sondern eher ein regulierter Wiederholungsprozess ist. (Judith Butler 1991: 213).

Judith Butlers Positionen wurden und werden in der bundesrepublikanischen feministischen Debatte kontrovers diskutiert. Die Hauptkritikpunkte beziehen sich auf Judith Butlers Überlegungen zum Körper (vgl. Feministische Studien 2/93): Barbara Duden protestiert in einer Replik auf Judith Butler gegen die Entkörperung, die sie bei Judith Butler liest. Sie verortet Butler als Sprachrohr eines Diskurses, der mit der Natur, „dem Geburtsort im Fleisch, als *Ur-Sprung* gebrochen hat“ (vgl. Barbara Duden 1993: 24f.). Gesa Lindemann stellt die eigene Leiblichkeit als unhintergebar in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen (vgl. Gesa Lindemann 1993: 44 f.) und Hilge Landweer argumentiert mit anthropologischen Befunden, dass der Körper evident ist (vgl. Hilge Landweer 1993: 34).

In ihrer Veröffentlichung „Körper von Gewicht“ (1995) nimmt Judith Butler diese Kritikpunkte auf, indem sie den Körper als Materie anerkennt und gleichzeitig einen neuen Begriff von Materialität entfaltet. Materialität erscheint in ihrer Definition als Wirkung von Machtdynamiken, als „Ablagerungen“ von Macht- und Herrschaftsdiskursen.

Das „biologische Geschlecht“ ist demnach also ein regulierendes Ideal, dessen Materialisierung erzwungen ist, und zu dieser Materialisierung kommt es (oder kommt es nicht) infolge bestimmter, höchst regulierter Praktiken. Anders gesagt, das „biologische Geschlecht“ ist ein ideales Konstrukt, das mit der Zeit zwangsweise materialisiert wird. Es ist nicht eine schlichte Tatsache, oder ein statischer Zustand eines Körpers, sondern eine Prozess, bei dem regulierende Normen das „biologische Geschlecht“ materialisieren und diese Materialisierung nie ganz vollendet ist, dass die Körper sich nie völlig den Normen fügen, mit denen ihre Materialisierung erzwungen wird (Judith Butler 1995: 21).

Der Körper (die Materie) wird, so Judith Butler, hervorgebracht durch die Norm des biologischen Geschlechts. Dabei bestreitet sie die Materialität des Körpers nicht, der Körper ist und bleibt Materie, gleichzeitig jedoch begreift sie Materialität als Wirkung von Macht. Demzufolge kann das soziale Geschlecht nicht mehr als kulturelle Konstruktion verstanden

werden, welche in die Oberfläche des Körpers eingeschrieben wird, vielmehr wird das biologische Geschlecht selbst in seiner Normativität und die Materialität des Körpers nicht unabhängig von der Materialisierung jener regulierenden Norm verstanden.

Das „biologische Geschlecht“ ist demnach nicht einfach etwas, was man hat, oder eine statische Beschreibung dessen, was man ist: Es wird eine derjenigen Normen sein, durch die „man“ überhaupt erst lebensfähig wird, dasjenige, was einen Körper für ein Leben im Bereich kultureller Intelligibilität qualifiziert (Judith Butler 1995: 22).

Judith Butler verortet in ihren Überlegungen zur Materialität des Körpers die Körperwahrnehmungen wiederum als gesellschaftlich-kulturelles Phänomen. Damit bleibt Judith Butler die Dimension der gelebten Körperrealität weiterhin schuldig. Ohne die Berücksichtigung des Körpers bestehen zwar Möglichkeiten jenseits des hierarchischen Geschlechterverhältnisses zu denken, der Fakt des Körpers als gelebte Existenz kann jedoch nicht negiert bzw. abstrahiert werden. Judith Butler begreift den Körper jedoch in der Tat als diskursiven Effekt und führt aus, dass wir zu unserem Körper keinen anderen Zugang haben als durch die Sprache. Dies scheint insofern eine fragwürdige Überlegung zu sein, weil sie die gelebten Körperpraxen außer Acht lässt, der Körper gerinnt damit gleichsam zur Matrix der Sprache, die ihn prägt.

Judith Butler begreift Dekonstruktion als Praxis der Kritik und versucht mit dieser Methode die Herstellungsmodi hegemonialer Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht aufzudecken. Dabei bewegt sie sich jenseits ontologischer Sichten auf Gleichheit und Differenz und versucht herauszuarbeiten, wie die Plausibilität dieser Binarität diskursiv hervorgebracht wird (vgl. Judith Butler 1991: 60). So gesehen kann Dekonstruktion auf symbolischer Ebene nützlich sein, Gleichheit und Differenz nicht zu naturalisieren, sondern zu enthierarchisieren und zu dekonstruieren.

Judith Butlers Ansatz hat, bei aller Kritik, noch mehr Aspekte, die bemerkenswert sind. So ist ihre Überlegung produktiv, dass wir nicht die Geschlechter sein müssen, welche wir geworden sind. Denn indem die Subjekte den Diskurs der Geschlechterbinarität immer wieder reproduzieren, haben sie gleichzeitig die Möglichkeit, einen Gegendiskurs nutzbar zu machen. Subjekte können sich die Diskursbeziehungen vergegenwärtigen und transparent machen. In diesem Sinne beschreibt Judith Butler Geschlecht als diskursives Feld, welches vergegenwärtigt und nutzbar gemacht werden kann. Durch Subversion und Parodie können Gegendiskurse aufgezeigt werden und durch Abweichungen von Zuschrei-

bungspraxen neue Möglichkeiten für Geschlechtsidentitäten eröffnet werden. Problematisch erscheint ihr Ansatz dann, wenn sie die Ausformungen von Macht unterschätzt, denn Geschlecht kann nicht beliebig gewechselt werden. Es ist jedoch hilfreich, Geschlecht als gesellschaftlich-kulturelles Phänomen verstehen zu können, da hierin Möglichkeiten zu Veränderungen liegen. Gleichzeitig ist das Geschlecht unsere gelebte Existenzweise, von der aus wir handeln und gerade weil wir zu Geschlechtern gemacht werden und uns machen und im hegemonialen Geschlechterdiskurs als solche existieren, kann hieran angeknüpft werden.

2.2.4 Dekonstruktion – Möglichkeiten und Grenzen

Dekonstruktion ist ein hilfreiches Verfahren, um scheinbar naturhafte Dichotomien in Frage zu stellen. Dabei ist im Fokus von Dekonstruktion die Überlegung, wie Binaritäten als Gegensätze verstanden werden, und welche Herrschaftsverhältnisse mit und durch sie produziert und reproduziert werden. Dabei geht es im Sinne Jacques Derridas nicht um ein Auflösen dieser Binaritäten, sondern um das Offenlegen der Hierarchien und deren normativen Setzungen. Dekonstruktion kann dazu beitragen, Zuschreibungen z.B. an Frauen und Männer in ihren symbolischen Bestand aufzuzeigen und das gesellschaftlich-kulturelle Gewordensein von Zuschreibungen transparent zu machen. Auf der Basis der Annahme der Konstruiertheit von Zuschreibungen an Frauen und Männer kann dies den Blick öffnen für eine Veränderbarkeit dessen, was vermeintlich qua Biologie Frauen zu Frauen und Männer zu Männern macht.

Gleichzeitig läuft Dekonstruktion Gefahr, die reale Ebene des Seins, der existierenden Geschlechtlichkeit außer Acht zu lassen und allzu theoretisch auf symbolischer Ebene Geschlechter als Konstruktionen zu vergeistigen. Poststrukturalistische Überlegungen und ihr Verfahren der Dekonstruktion sind hilfreich als Weg eines Denkens aus dem Dilemma der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit, für sich isoliert betrachtet jedoch wenig nützlich, denn poststrukturalistische Überlegungen müssen zusammengedacht werden mit feministischen Positionen von Gleichheit und Differenz, um nicht neuerlich auszugrenzen und letztendlich zu dichotomisieren und zu hierarchisieren.

Das Paradigma der Gleichheit ist separiert betrachtet insofern kontraproduktiv, als dass es auf symbolischer Ebene die Assimilation von Frauen an das männliche Referenzsystem betreibt. Nichts desto trotz ist Gleichheit von Frauen und Männern angesichts der realen Benachteiligungen von Frauen in dieser Gesellschaft eine wichtige Forderung.

Differenz balanciert, auch wenn sie als qualitative Differenz weniger Gefahr läuft Hierarchien zu reproduzieren, auf dem schmalen Grat der Reproduktion ontologischer Zuschreibungen an Frauen und Männer. Ein dialektisches Zusammenwirken von Gleichheit und Differenz vermag eine Pendelbewegung zwischen beidem zu leisten, bleibt jedoch letztlich auf die Bewegung zwischen Gleichheit und Differenz bestehen und wirkt dadurch affirmativ. Die Einbeziehung von Dekonstruktion kann nun in diesem Zusammenhang bedeuten, die Lebensrealitäten von Frauen und Männern in dieser Gesellschaft in den Blick zu nehmen, Mechanismen von Hierarchisierungen offen zu legen und zu einem egalitären Geschlechterverhältnis, sowohl im Denken als auch in der gesellschaftlichen Wirklichkeit beizutragen, in dem die Kategorien Frau und Mann eben nicht hierarchisierend entgegengesetzt werden.

Im Folgenden werden die Überlegungen Andrea Maihofers skizziert. Sie spannt einen Bogen zwischen der Annahme über die Konstruktion der Geschlechter einerseits und des Geschlechts als gelebter Realität andererseits.

2.3 Geschlecht als hegemonialer Diskurs und als Existenzweise (Andrea Maihofer)

Andrea Maihofer (1995) versucht mit ihren Überlegungen zum *Geschlecht als Existenzweise* einen Dreischritt zu denken: sie geht vom Konstruktionscharakter der Geschlechter aus und zeigt auf, dass das Geschlecht unsere gelebte Realität ist indem sie die gesellschaftlichen Realitäten in ihren Ansatz mit einbezieht und versucht auf dieser Basis, Gleichheit und Differenz im Sinne eines egalitären Geschlechterverhältnisses zu denken. Für eine Reflexion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses bedeutet dies, an den Kategorien Frau bzw. Mann festzuhalten (*Geschlecht als Existenzweise*), eine Veränderbarkeit von Geschlecht und Geschlechterverhältnis in den Blick nehmen zu können (*Konstruktionscharakter des Geschlechts*) und zu versuchen, zu einem egalitären Geschlechterverhältnis beizutragen (*Gleichheit und Differenz*).

Andrea Maihofer versteht Geschlecht als Existenzweise und hegemonialen Diskurs:

„Geschlecht“ als gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise zu begreifen, stellt folglich den Versuch dar, erstens gegenüber dem Verständnis von „Geschlecht“ als bloßem Bewusstseinsphänomen, das sich nur in den Köpfen der Leute abspielt, also lediglich als ein Set von Vorstellungen, Bildern, Stereotypen, Verhaltenserwartungen etc. überhaupt auf die „materielle Existenz“ des Geschlechts zu verweisen; zweitens gegenüber der Vorstellung von „Geschlecht“ als Effekt von Darstellungen und Wahrnehmungen, Rollen etc. also als etwas, was den Individuen letztlich doch äußerlich bleibt, auf der

>Konsistenz< des Geschlechts als einer historisch entstandenen, aber doch gelebten >körperlichen und seelischen Materialität< zu beharren; und drittens gegenüber der Auffassung von „Geschlecht“ als Geschlechtsidentität,-charakter etc., also als vornehmlich psychisches Phänomen. Sowohl die historisch entstandene >körperliche als auch überhaupt die gesellschaftliche-kulturelle Materialität< des Geschlechts zu betonen, ohne auf eine natürliche Basis des Geschlechts zurückgreifen zu müssen (Andrea Maihofer: 84).

Geschlecht ist für sie eine Balance zwischen Natur und Kultur, Körper und Geist, Materie und Bewusstsein. Sie präferiert den diskurstheoretischen Blick auf die Kategorie Geschlecht im Sinne einer historisch bestimmten „Denk,- Gefühls,- und Körperpraxis“:

„Geschlecht“ ist nun eine komplexe Verbindung verschiedener historisch entstandener Denk- und Gefühlsweisen, Körperpraxen und -formen sowohl gesellschaftlicher Verhältnisse und Institutionen, eben eine historisch bestimmte Art und Weise zu existieren (Andrea Maihofer 1995: 85).

Andrea Maihofer knüpft damit an den Diskursbegriff Foucaults an, nach dem Diskurse immer produktive Aspekte haben. Diese produktiven Prozesse sind wirksam durch Normierung und Disziplinierung. Andrea Maihofer versteht diese Prozesse als Hervorbringung - so bringt z.B. Normierung Normalität hervor.

Sie kritisiert eine dekonstruktivistische Perspektive, in der ihrer Ansicht nach Frau oder Mann ausschließlich als Effekt von Wahrnehmungen und Darstellungen gesehen werden. Sie illustriert dies mit einem Vergleich vom „Geschlecht als Bauwerk“: In der konstruktivistischen Sicht auf Geschlecht gehe es nur um den Bau und die Wahrnehmung der Fassade und nicht um das Gebäude selbst. Um nicht in den Verdacht des Essentialismus zu geraten, werde Geschlecht in Darstellungen und Wahrnehmungen aufgelöst. Es wird über die Fassade und nicht über das Gebäude geredet³⁵.

Eine „Frau“ oder ein „Mann“ zu sein, bleibt auf diese Weise den Individuen letztlich äußerlich. Sie sind „das“ nicht selbst, es ist bloß die Art, wie sie sich darstellen und von anderen wahrgenommen werden (Andrea Maihofer 1995: 83).

Geschlecht ist aber das Gebäude mit der Fassade, Geschlecht ist demnach eine gesellschaftlich - kulturelle Existenzweise, so Andrea Maihofer. Sie versteht Geschlecht als Selbstkonstituierungsprozess: das hierarchische Geschlechterverhältnis könne nicht nur als

³⁵ Hier geraten die Begriffe Dekonstruktion und Konstruktion bei Maihofer durcheinander. Um in der Metaphorik zu bleiben, bedeutet eine dekonstruktivistische Sichtweise eben auch das Gebäude selbst in Frage zu stellen. Im Denken des Konstruktivismus wird hingegen nur die Fassade zum Gegenstand der Analyse. (Vgl. zum Unterschied zwischen Konstruktivismus und Dekonstruktivismus auch Birgit Wartenpfehl 1996: 192).

hegemonial hergestellt begriffen werden, sondern gehe einher mit den Selbststilisierungen der Mittelschicht im Sinne einer Selbstkonstituierung des bürgerlichen Mannes und der bürgerlichen Frau. Das heißt, der herrschende Geschlechterdiskurs und die Kategorien „Frau“ und „Mann“ sind nicht ausschließlich von außen oktroyiert, sondern ebenso von den Individuen selbst hergestellt. Dies geschieht in der Regel in Übereinstimmung mit dem biologischen Körper und entsprechend der Vorgabe des herrschenden Geschlechterdiskurses. Der hegemoniale Geschlechterdiskurs wird zwar in einem Individuum dominieren, wird aber z.B. je nach Schicht und Ethnie verändert. Für die Kategorie Frau sind in verschiedenen Ländern bzw. in verschiedenen gesellschaftlichen Schichten andere Merkmale signifikant. Diese Vielfalt, die Kategorie Frau auszugestalten, bewegt sich jedoch innerhalb des hegemonialen Geschlechterdiskurses. Dieser Geschlechterdiskurs kann demzufolge nur so weit verallgemeinert werden, wie er das jeweilige Subjekt dominiert. Es kann z.B. nicht mehr einfach von **den** Frauen die Rede sein, sondern die Differenzen zwischen Männern und Frauen, die Differenzen unter Frauen und die Differenzen in Frauen müssen in den Blick genommen werden. Die Kategorie Geschlecht und die Geschlechterdifferenz können, so Andrea Maihofer, als gesellschaftlich-kulturelles Phänomen begriffen werden, sowohl was den scheinbar natürlichen Geschlechtskörper betrifft, als auch was die Geschlechternormen angeht. Gerade aber weil wir zu Geschlechtern gemacht werden und uns selbst herstellen und als solche existieren, plädiert Maihofer dafür, die Kategorie Geschlecht mit all ihren Verwerfungen und Verschiedenheiten zum Ausgangspunkt feministischer Politik zu machen und spricht sich für eine Anerkennung und Gleichberechtigung von grundlegenden Differenzen aus. Dabei bezieht sich Andrea Maihofer nicht auf eine bloße Anerkennung der Verschiedenheit pluraler Lebensformen, sondern plädiert für die Anerkennung der Geschlechterdifferenz.

Auf den ersten Blick scheinen die Differenzen zwischen Frauen und Männern eher geringfügiger Art zu sein. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass es sich dabei teilweise um ganz grundlegende epistemologische, psychische, moralische, rechtliche politische oder lebensweltliche Differenzen handelt, die sich (derzeit jedenfalls) unter Umständen nicht einmal sprachlich vermitteln, sich alle Mal jedoch in ihrer jeweiligen >Wahrheit< gerade nicht aufeinander reduzieren lassen [Hervorhebung im Original] (Andrea Maihofer: 171).

Vor diesem Hintergrund plädiert Andrea Maihofer für die Möglichkeit einer nicht- hierarchischen Geschlechterdifferenz. Es wird ihres Erachtens zu wenig auf eine qualitative Geschlechterdifferenz bestanden, so Andrea Maihofer. Hierin sieht sie beispielsweise das

Scheitern von Frauenpolitik begründet. Sie spricht sich für eine Definition von Differenzen aus, deren Inhalte von Frauen bestimmt werden sollen:

Die inhaltliche Bestimmung der Differenzen muss dabei allerdings *ausschließlich* von Frauen ausgehen (...)[Auslassung A.S.] Die Forderung nach Anerkennung der Geschlechterdifferenz tritt also nicht an die Stelle der Forderung nach Gleichheit bzw. Gleichberechtigung. Sie stellt vielmehr deren *Weiterentwicklung* dar. Sowohl die Anerkennung als gleichberechtigte Menschen an sich im Sinne der herkömmlichen Menschenrechte als auch die Anerkennung als gleichberechtigte Staatsbürgerinnen und –bürger im Sinne der herkömmlichen Staatsbürgerrechte bleiben notwendige Voraussetzungen. Die Forderung nach Anerkennung der Geschlechterdifferenz sollgleichsam als nächster Schritt – die Gleichberechtigung der Frau nun auch als „Frau“ garantieren [Hervorhebung im Original] (Andrea Maihofer 1995: 172).

Diese inhaltlichen Vorgaben betrachtet Andrea Maihofer nicht als statisch, sondern begreift die Herstellung solcher Selbstzuschreibungen als prozesshaft. Dabei muss, so Andrea Maihofer, die Gefahr der Funktionalisierung dieser Selbstzuschreibungen für jegliche gesellschaftliche Hierarchisierungen immer präsent sein.

In diesem Sinne verweist die Forderung nach einer nicht-hierarchischen Anerkennung der Geschlechterdifferenz auf die Notwendigkeit, normative Kriterien und gesellschaftliche Praxen zu finden zu ermöglichen, in der `man ohne jede Angst verschieden sein kann´, und richtet sich so gegen *jede* Form gesellschaftlicher Herrschaft (Andrea Maihofer 1995: 173).

Mit diesen Überlegungen greift Andrea Maihofer den Entwurf einer *Gleichheit in der Differenz*, wie sie die italienischen Differenztheoretikerinnen entwickeln und die Utopie einer *egalitären Differenz*, wie sie Annedore Prengel entwirft, auf, ohne jedoch auf diese zu verweisen.

Dieses von Andrea Maihofer aufgezeigte Modell des Geschlechts als Existenzweise vermag sowohl auf einer alltagspraktischen Ebene als auch auf einer Ebene der symbolischen Ordnung, hegemoniale Zuschreibungen an die Geschlechter und damit das Modell der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit ins Wanken zu bringen. Dabei bezieht sie, teilweise ohne explizite Benennung, verschiedene feministische Denkansätze ein und denkt sie zusammen. Jeder Denkansatz ist für sich genommen relevant und birgt herrschaftskritisches Potenzial, jedoch erst zusammengedacht entfalten sie ihre ganze Sprengkraft und führen in dieser Bündelung vor, das nicht ein Denken in Dichotomien Wege aus der Dominanzkultur weist. Und auch Dekonstruktion allein ist wenig wirksam. Indem jedoch auf erkenntnistheoretischer Ebene feministische Denkansätze einander nicht hierarchisierend entge-

engesetzt werden, also nicht Gleichheit versus Differenz, nicht Differenz versus Dekonstruktion, sondern in ihrer Verschiedenheit anerkannt und zusammengedacht werden³⁶, können sie einen Beitrag zum Abbau des hierarchischen Geschlechterverhältnisses leisten.

2.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden macht- und herrschaftskritische Überlegungen fokussiert auf ein hierarchisches Geschlechterverhältnis. Dabei ging es um Strukturen und Herstellungsmechanismen von Dominanzkulturen. Diese Herstellungsmechanismen gründen sich in einem Denken in Dichotomien, die einander i.d.R. hierarchisierend gegenübergestellt werden.

Das Denken der Moderne wurde hierfür als Paradigma von Macht- und Herrschaftsstrukturen angeführt. Feministische Überlegungen zu Androgynie und Gleichheit und Differenz wurden als Möglichkeiten für herrschaftskritisches Denken dargestellt und diskutiert. Die *Androgynie*, so wurde heraus gearbeitet, bietet auf einer Ebene von Lebensrealitäten Veränderungspotenzial, um Rollenzuweisungen aufzuweichen. Auf der Ebene einer Veränderung der symbolischen Ordnung jedoch, bleibt das Modell der Androgynie verstrickt im Denken von Dichotomien und *reproduziert Konstruktionen* über weiblich und männlich. Ein Denken von *Egalität* wurde in seiner Entstehung skizziert und transparent gemacht, so ist Gleichheit von Frauen und Männern eine unbestritten wichtige Forderung. Bezogen hingegen auf das Veränderungspotenzial hierarchischer Machtverhältnisse bleibt die Forderung nach Gleichheit allein affirmativ und führt letztlich zur *Assimilation von Frauen* an einen androzentrisch geprägten Maßstab.

Das Denken von *qualitativen Differenzen*, die einander nicht hierarchisch entgegengesetzt werden, im Sinne eines konsequenten Denkens der Zweiheit der Geschlechter, bedeutet, dass Frauen sich und ihr Begehren in den Mittelpunkt stellen. Dieser Ansatz hat das Potenzial, dass Frauen sich nicht in Abgrenzung zu Männern denken, sondern in Beziehung zueinander. Hiermit besteht die Möglichkeit, sich des männlichen Maßstabs zu entledigen. Gleichzeitig besteht die Gefahr, sich durch das Beharren auf eine biologisch bedingte Geschlechterdifferenz eine *ontologische Tendenz zu reproduzieren*.

³⁶ Auf das Potenzial des Zusammendenkens von Gleichheit und Differenz und Aspekten von Dekonstruktion, weist auch Heike Kahlert hin. Sie bezeichnet die geführten Diskussionen als „Scheinkontroversen“ (vgl. Heike Kahlert 1996).

Das Modell von *Egalität in der Differenz* verweist auf eine Dialektik von Egalität und Differenz. Die ontologischen Zuschreibungen und die Möglichkeit der Assimilation an einen androzentrischen Maßstabs können auch in diesem Modell bestehen bleiben.

Bleiben die hier skizzierten Denkansätze weitgehend im *Denken von Dichotomien* verhaftet, wendet sich postmodernes Denken gegen kategorisierendes Denken der Moderne. Die Paradigmen der Postmoderne sind Differenz und Unentscheidbarkeit. Postmoderne bedeutet somit ein Ende von Eindeutigkeit, denn aufklärerische Positionen, wie z.B. die Sicht auf ein kohärentes Subjekt oder auf Sprache, die Wahrheit abbildet, werden in Frage gestellt. Postmodernes Denken kann den Versuch möglich machen, das hierarchisierende Denken der Moderne als Konstruktion zur Aufrechterhaltung von Herrschaftsverhältnissen sichtbar zu machen und den Blick für den Zwischenraum zwischen den Polen zu schärfen. Postmodernes Denken verstanden als ein Denken der Unentscheidbarkeit, kann frei machen von (Zu)Ordnungszwängen der Moderne. In *Postmoderne und Poststrukturalismus* wird versucht, den kritischen Blick zu schärfen für ein Denken und *Wahrnehmen von Dualismen*.

Im Poststrukturalismus wird die Philosophie des Denkens der Postmoderne mit den Positionen des Strukturalismus verknüpft. So konstituieren sich Subjekte in und durch Sprache. *Sprache ist der zentrale Ort* des Poststrukturalismus – ein Ort, an dem alles geschieht. Durch Sprache und durch die Unterwerfung unter Diskurse werden Subjekte zu Subjekten. Die Diskurse und die sich herausbildenden Subjekte sind in unterschiedliche Ausformungen von Macht verwoben. Poststrukturalistische Feministinnen beziehen sich in ihren Analysen auf die zentralen Kategorien des Poststrukturalismus: Sprache, Subjektivität, Diskurse und Macht und transferieren diese Denkweisen auf hierarchische Geschlechterverhältnisse. Die Sicht, z.B. dass es das *kohärente Subjekt i.d.R. nicht gibt*, würde bedeuten, gelebte Widersprüche in Frauen- und Mädchenleben zu „entpathologisieren“. Darüber hinaus könnte das „Verborgene“ in Subjekten wahrgenommen werden.

Die Erkenntnis, dass *Macht ein komplexes Gebilde* ist, macht u.a. Täter-Opfer-Schemata obsolet. Macht als ein Netz von Machtbeziehungen zu denken, das ständig in Bewegung und Veränderung begriffen ist, durch Festlegungen von Bedeutungen, durch Aushandeln von Definitionsmacht, durch Neuordnen und Bestätigen bestehender Machtbeziehungen, bedeutet, dass Macht allgegenwärtig ist. Machtverhältnisse als veränderbar und ständig in Bewegung zu denken bedeutet darüber hinaus, dass jedes Subjekt sich in Herstellungspro-

zessen von Machtverhältnissen befindet und daran beteiligt ist. Wenn Subjekte sich in und durch Machtverhältnisse konstituieren, bedeutet dies nicht ausschließlich ein zugerichtet werden entlang hegemonialer Diskurse, sondern gleichzeitig, dass *Subjekte Akteurinnen und Akteure in Konstruktionsprozessen* sind und Veränderungspotenzial in verschiedenste Richtungen haben.

Das Verfahren der poststrukturalistischen Feministinnen ist *Dekonstruktion*. Postmoderne und Poststrukturalismus verweisen mit dieser Methode auf Versuche eines Denkens, Konstruktionsmechanismen und den Konstruktionscharakter scheinbar naturhafter, unveränderlicher Gegebenheiten, so auch Dichotomien zu entlarven, in dem z.B. Maßstäbe als solche transparent gemacht werden. Dekonstruktion hinterfragt Binaritäten und deren Herstellung vor dem Hintergrund von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Dekonstruktion kann dazu beitragen, *Zuschreibungen in ihrem symbolischen Bestand* aufzuzeigen, also das gesellschaftlich –kulturelle Gewordensein von Zuschreibungen transparent zu machen. Möglichkeiten und Grenzen einer dekonstruktivistischen Sicht auf die Kategorie Geschlecht, werden im Folgenden erläutert:

Das Verständnis von Geschlecht, Geschlechtskörper und Geschlechterdifferenz ist in den letzten Jahren neu diskutiert worden. Die Trennung zwischen *sex* (biologischem Geschlecht) und *gender* (soziales Geschlecht) ist in feministischen Debatten und in feministischer Theoriebildung üblich, um dem hegemonialen Diskurs der „natürlichen Bestimmung“ der Geschlechter zu begegnen³⁷. Die Geschlechterstereotypen, die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen, werden als gesellschaftliche Konstrukte angesehen und nicht auf eine, wie auch immer geartete „Wesensmäßigkeit“ der Geschlechter zurückgeführt. Während dieses Denken über Geschlecht und Geschlechterverhältnis dem Denken in Binaritäten verhaftet bleibt, z.B. durch die Perpetuierung der Dichotomie Natur (*sex*) und Kultur (*gender*), gehen die neueren dekonstruktivistischen feministischen Theorien, exemplarisch hierfür stehen in dieser Arbeit die Überlegungen Judith Butlers, weiter. Hier geht es um das Offenlegen des gesellschaftlich - kulturellen Gewordenseins von Zuschreibungen, Körpern und Dingen. Weder das Geschlecht noch die Geschlechterdifferenz als naturhaft angesehen, sondern als soziale gesellschaftliche Konstrukte. Geschlecht, Körper und Geschlechterdifferenz werden als gesellschaftliche, historisch-kulturelle Phänomene gedacht. Indem Geschlecht als etwas rundum Konstruiertes begriffen wird, lässt sich Geschlecht

dekonstruieren. Es besteht die Möglichkeit, nicht nur das Geschlecht zu sein, was man geworden ist, sondern Geschlecht ist, welches wir tun (*doing gender*). Mit diesem theoretischen Ansatz wird ein Denken der Geschlechtervielfalt, ein Wegfall des Paradigmas der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit, das des Identitätszwanges, also des Zwanges, ein Geschlecht ein Leben lang bleiben zu müssen, möglich. Hier jedoch stößt diese dekonstruktivistische Sichtweise an ihre Grenze angesichts der gelebten (Geschlechts)Realität: ein Verschwinden der Geschlechter ist nicht möglich, da wir unser Geschlecht in der gelebten Realität nicht beliebig wechseln können. Vielmehr hilft dieses Denken, das Geschlecht als ein gesellschaftlich-kulturelles Phänomen zu sehen, sowohl bezogen auf den Geschlechtskörper als auch bezogen auf Geschlechtnormen. Gleichzeitig läuft dieses Denken jedoch Gefahr, Geschlecht/Geschlechtlichkeit lediglich auf ein *ideologisches Bewusstseinsphänomen* oder diskursiven Effekt zu reduzieren, da die Körperpraxen und der Fakt des Geschlechts als Lebens- und Existenzweise ausschließlich theoretisch reflektiert werden. Die Kategorie Geschlecht muss als Analysekategorie im Rahmen feministischer Theorie und Forschung beibehalten werden. Denn ein gesellschaftlicher Zustand, in dem die Kategorie Geschlecht unwichtig wird, es quasi eine „Geschlechtsneutralität“ geben wird, ist in absehbarer Zeit kaum vorstellbar. Weder das Denken von Dominanzkulturen, welches stark in Dichotomien verhaftet ist, noch die Lebensrealitäten von Frauen und Männern deuten darauf hin, dass die Kategorie Geschlecht als Strukturkategorie ausgedient hat. Und auch die Herrschaftsverhältnisse zwischen den Geschlechtern lassen sich nicht durch eine bloße Mehrgeschlechtlichkeit lösen. So greift Butlers Alternative zur hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit zu kurz, indem sie vorschlägt, statt beispielsweise von zwei Geschlechtern nun von mehreren Geschlechtern zu sprechen. Hier würde das reproduziert werden, was es aufzulösen gilt, nämlich eine neuerliche Kategorisierung oder neue Beschreibungen von Geschlecht, die wiederum andere Beschreibungen von Geschlecht ausschließen. Kurzum: es könnten gar nicht so viele Kategorien neu eröffnet werden wie benötigt würden – immer würde etwas (Identitäten, Geschlechter) „vergessen“ und somit ausgegrenzt werden. Es geht vielmehr darum, Geschlechter und Identitäten in ihrer Unbestimmbarkeit anzuerkennen. Gleichzeitig ist unsere Gesellschaft hierarchisch strukturiert und die Kategorie Frau ist als abgewertet konstruiert. Die Kategorie Geschlecht wird deshalb als *Analysekategorie* für das Erkennen von Macht- und Herrschaftsstrukturen benötigt

³⁷ Vgl. hierzu exemplarisch: Carol Hagemann-White 1984 und 1993, Andrea Maihofer 1995, Judith Butler

um von diesem Ort aus Veränderungen bezogen auf das symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit einzuleiten.

In diesem Kapitel wurden verschiedene Argumentationsstränge dargestellt und diskutiert, die den Versuch machen, Strategien aus einem hierarchischen Geschlechterverhältnis heraus zu entwerfen. Jede der hier aufgezeigten Theorien sind für sich allein genommen zwar interessant, sie führen jedoch nur in einem gemeinsamen Kontext zum Abbau hierarchischer Geschlechterverhältnisse. So ist es produktiv und befreiend, die Veränderbarkeit von Geschlecht und Geschlechterverhältnis in den Blick zu nehmen. Das kann getan werden, wenn Geschlecht als soziale Konstruktion begriffen, Subjekte nicht als kohärent betrachtet und von der Positivität der Macht ausgegangen werden kann. Gleichzeitig existieren wir als die Geschlechter, die wir geworden sind, und die wir tagtäglich immer wieder neu in interaktiven Prozessen herstellen. Dieses real existierende Geschlechterverhältnis zeichnet sich durch die Segregation von Mädchen und Frauen aus. Um eine Veränderung herbeizuführen, muss demnach an genau dieser Basis angesetzt werden: Dem Geschlecht als Existenzweise.

Zusammenfassend sind folgende Überlegungen erkenntnisleitend:

- Herrschafts- und Dominanzverhältnisse werden durch ein Denken in Dichotomien hergestellt.
- Postmoderne versucht, ein Denken der Unentscheidbarkeit anzuregen, welches den kritischen Blick schärfen kann für ein
- Denken und Wahrnehmen von Dualismen und Dekonstruktion als Verfahren um Dichotomien und scheinbar naturgegebene „Wahrheiten“ zu hinterfragen.
- Eine Abkehr von der Kategorie des autonomen Subjekts und seine Entlarvung als männlich konstruiertes Phantasma macht es möglich, gelebte Widersprüche von Frauen und Mädchen zu entpathologisieren und sich vom männlichen Maßstab zu befreien.
- Die Allgegenwärtigkeit von Macht und die Überlegung, dass Subjekte Akteurinnen und Akteure in Konstruktionsprozessen sind, kann den Blick öffnen für ein Wahrnehmen von hegemonialen Diskursen z.B. in Frauen- und Mädchenprojekten.
- Die Kategorie Geschlecht als gesellschaftlich-soziale Konstruktion zu begreifen bedeutet, damit ihre Veränderungsmöglichkeiten denken zu können.

- Die Herstellung von Geschlecht als Interaktion zu erkennen, als doing gender.
- Geschlecht als Strukturkategorie beizubehalten und von hier aus im Sinne einer egalitären Geschlechterdifferenz ein nichthierarisches Geschlechterverhältnis zu etablieren.

Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit Theorie und Praxis außerschulischer Mädchenarbeit untersucht und diskutiert. Zunächst erfolgt eine Darstellung bestehender Positionen in der außerschulischen Mädchenarbeit und eine Analyse von Praxis- handbüchern.

Im Anschluss werden Handlungspraxen von Pädagoginnen in verschiedenen Praxisfeldern von Mädchenarbeit beleuchtet.

3. Entwicklung und Konzepte außerschulischer Mädchenarbeit

Herrschafts- und Diskriminierungsmechanismen bedingen sich und spiegeln sich wider in und durch ein Denken in Dichotomien, das hierarchische Geschlechterverhältnis mit seinen Protagonisten Mann und Frau ist hierfür ein Beispiel. Utopien von Androgynie und Denken von Gleichheit und Differenz bewegen sich innerhalb dieses dichotomen Modus.

Postmoderne bzw. poststrukturalistische Überlegungen hinterfragen scheinbare Wahrheiten des modernen Denkens und mit dem Verfahren von Dekonstruktion können Mechanismen von Herrschaft und Dominanz transparent gemacht werden. Poststrukturalistische Feministinnen begreifen vor diesem Hintergrund die Kategorie Geschlecht als soziale Konstruktion und verstehen die Herstellung von Geschlecht als *doing gender*.

Außerschulische Mädchenarbeit hat in ihren Konzepten und in ihrer Praxis die Kategorie Geschlecht zum Ausgangsort und gleichzeitig soll mit Mädchenarbeit das hierarchische Geschlechterverhältnis verändert werden. Außerschulische Mädchenarbeit muss in diesem Zusammenhang einen Balanceakt leisten zwischen einer Veränderung des hierarchischen Geschlechterverhältnisses und einer möglichen Reproduktion durch den Bezug auf die Kategorie Geschlecht und der damit verknüpften Unumgänglichkeit, etwas neu zu konstruieren.

In diesem Kapitel wird untersucht, wie sich verschiedene konzeptionelle Ansätze von Mädchenarbeit in diesem Dilemma bewegen. Dabei stehen die Argumentationsstränge der jeweiligen Autorinnen im Mittelpunkt der Analyse: auf welche feministischen Diskurse beziehen sie sich, um mit ihren Konzepten denkbezogen zu einem Abbau von Herrschaftsverhältnissen beizutragen und inwieweit sind diese Diskurse hierbei hilfreich? Wie bewegen sich die Autorinnen argumentativ in Hinblick auf Mechanismen dichotomen Denkens? Welche Überlegungen stellen sie an, um sich aus der Logik dichotomen Denkens herauszubewegen? Was können die Argumentationen der Autorinnen bezogen auf Veränderungen konkreter Lebensrealitäten bzw. sozialer Wirklichkeiten von Mädchen bedeuten? Inwieweit bewirken sie eine Veränderung der symbolischen Ordnung der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit? Die Bearbeitung dieser Fragen steht im Mittelpunkt der Analyse verschiedener Konzepte zu außerschulischen Mädchenarbeit. Sie ist methodisch verwoben mit postmodernen/poststrukturalistischen Sichten auf die Kategorien Geschlecht und Subjekt.

Um aufzuzeigen, wie ein Verständnis von der Notwendigkeit einer spezifischen Arbeit für Mädchen entstand und fortlaufend diskutiert wurde, wird im Folgenden die Entwicklung und Veränderung von Mädchenarbeit und ihre Interdependenz mit gesellschaftlichen Prozessen und Bewegungen skizziert.

Im Anschluss steht eine Auseinandersetzung mit dem zentralen feministischen Paradigma in der Mädchenarbeit, der Parteilichkeit. Die Konzeptanalyse knüpft hieran an.

3.1 Zur Verwobenheit der Entwicklung von außerschulischer Mädchenarbeit und der Zweiten Frauenbewegung.

Die folgenden Ausführungen basieren hauptsächlich auf Überlegungen von Monika Savier/Carola Wild (1979, 3. Aufl. 1980), weil sie erstmalig die Entwicklung von Jugendarbeit unter einem geschlechterdifferenten Blickwinkel analysiert haben, den Renate Klees/Helga Marburger/Michaela Schumacher (1992) weiter ausdifferenzierten. Maria Wolf (1995) wurde einbezogen, weil sie in ihrer Arbeit die Historie der Geschlechterbeziehungen analysiert hat und das Modell der „weiblichen Anderen“ in der Geschlechterordnung diskutiert.

Feministische Mädchenarbeit ist seit den 1970er-Jahren ein Teil von Jugendarbeit³⁸. Die Erkenntnis, dass es sinnvoll und wichtig ist, Mädchen als eigenständige Zielgruppe pädagogischen Denkens und Handelns zu begreifen, ist ein Impuls der Zweiten Frauenbewegung.

In der Entwicklung von Mädchenarbeit und ihrer Verwobenheit mit der Frauenbewegung, d.h. deren gesellschaftlicher Sicht auf Frauen, kann folgende Systematik herausgearbeitet werden: Wurde die Kategorie Geschlecht bis in die 1960er-Jahre aus der gesellschaftlichen Wahrnehmung ausgeblendet, so kam sie nun über die Beschäftigung mit den Klassenverhältnissen in den Blick. Aufgrund ihres gesellschaftlichen Status benachteiligte Mädchen wurden wahrgenommen und als Zielgruppe pädagogischen Handelns erkannt. Es folgte in den 1970er-Jahren eine Phase, in der es um die Emanzipation von Frauen ging und gleichzeitig die gesellschaftlich geprägten Ideale an Frauen und Männer unangetastet blieben. Zu Beginn der 1980er-Jahre gab es den Versuch, Mädchen und Frauen als eigenständige, gleichberechtigte gesellschaftliche Gruppe zu etablieren. Dies geschah zunächst basierend

auf der Annahme, Mädchen und Frauen hätten gegenüber Männern etwas nachzuholen und seien demnach an ihnen gemessen defizitär. Schließlich wurde, ebenfalls in den 1980er-Jahren, eine Bewegung weg von den vermeintlichen Defiziten von Frauen und Mädchen, hin zu einer Betonung spezifischer weiblicher Kompetenzen gemacht.

Dieser Versuch, eine Struktur der Entwicklungen darzustellen, berücksichtigt hier nicht die Gleichzeitigkeit und die Verschränkung der verschiedenen Etappen der gesellschaftlichen Entwicklung. Dass diese Entwicklung kein bloßes Nacheinander bedeutet, sondern auch gleichzeitig passierte, wird im Folgenden historischen Rückblick deutlich.

Aus der heutigen Perspektive zeichnet sich ab, dass Mädchen lange Zeit keine eigenständige Zielgruppe von Jugendarbeit waren. Spezifische Konzepte für eine Arbeit mit Mädchen, wie sie heute existent sind, der gesetzlich verankerte Anspruch auf eigene Räume und ausreichende Finanzierung für die Arbeit mit Mädchen (vgl. KJHG § 9), gab es in den 60er-Jahren nicht. Die gesellschaftliche Entwicklung war, bezogen auf die Geschlechterfrage, an einem anderen Punkt als heute. Als für Jungen von der Erziehung zur Autonomie, zur Mündigkeit und zur Selbstverantwortung die Rede war, waren Mädchen wohl mit gemeint, wurden jedoch nicht explizit berücksichtigt. Dies gilt für Jugendarbeit der Alliierten nach dem Krieg genauso wie für Jugendarbeit in den fünfziger Jahren. Jugendarbeit beschränkte sich in dieser Zeit weitgehend auf jugendpflegerische und fürsorgerische Aufgaben (Monika Savier/ Carola Wildt 1980). Wenn Mädchen in diese Arbeit als Zielgruppe mit einbezogen wurden, dann im Status der „gefallenen“, der sexuell gefährdeten Mädchen. Das Lernziel von Jugendlichen in dieser Zeit war eine Einfügung in das neue Gesellschaftssystem und mithin ein Einüben von Demokratie. Dieser Erneuerungsprozess sollte möglichst unauffällig und problemlos ablaufen. Das konnte für die Jugendlichen Anpassung, Vermeidung bzw. Kanalisierung von „auffälligem“ und „abweichendem“ Verhalten bedeuten. Das Subsumieren von Mädchen unter die Zielgruppe der Jugendlichen in diesem Zusammenhang spiegelt das Bild über Frauen in der Gesellschaft wider. In den 1950er-Jahren wurde die Restauration der Geschlechter-Grenzen betrieben, die nach dem Krieg ins Wanken geraten waren. Zwar stieg die Erwerbstätigkeit von Frauen stetig an, gleichzeitig wurde eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf immer stärker problematisiert.

Die Familie - als Inbegriff des Privaten – wird zum „Zufluchtsort“, *an dem versucht wird, die brüchigen Geschlechtsidentitäten wieder zu kitten*. Die Ehe wird wieder zur

³⁸ In meinen Ausführungen beziehe ich mich auf die Entwicklung der Jugendarbeit in der BRD.

Beziehungsnorm und die Heirat das Lebensziel der Frauen. Was andere Wünsche der Lebensgestaltung meist in den Hintergrund treten lässt [Hervorhebung im Original] (Maria Wolf 1995: 66).

Ebenso wenig wie Mädchen in den Jugendeinrichtungen, waren Frauen in der Rolle als Jugendarbeiterinnen zu finden.

Die Meinung, dass Frauen

1. nicht mit männlichen Jugendlichen fertigwerden können und
2. ihr eigenes politisches Desinteresse so groß ist, dass sie selbstverständlich auch keine politische Bildungsarbeit betreiben können, legitimierte den Ausschluss von Frauen aus der (politischen) Jugendarbeit und damit gleichzeitig auch den Ausschluss von Mädchen (Monika Savier, Carola Wild 1980: 17).

Bedingt durch männlich geprägte Personal- und Besucherstrukturen wurden Jugendeinrichtungen zum Lernort tradierter Männlichkeitsentwürfe.

In den 1960ern wurden Ansätze von Jugendarbeit erstmals kritisch beleuchtet und hinterfragt. Diese Auseinandersetzung bezog hierarchische Aspekte im Geschlechterverhältnis jedoch kaum mit ein. Geschlechterdifferentielle Unterschiede wurden kaum thematisiert und die Situation von Mädchen geriet ebenso selten ins Blickfeld. Ausnahme hiervon war die Mädchenbildungsarbeit, die als Zielgruppe Mädchen aus Arbeiterfamilien hatte. Diese Mädchen und jungen Frauen wurden als „Opfer der Verhältnisse“ (Renate Klees et al. 1992) angesehen. Gemessen an Jungen erschienen sie defizitär und fremdbestimmt. Die gesellschaftlichen Ursachen dieser Benachteiligung bezogen auf die Klassenverhältnisse wurden wohl erkannt, die Benachteiligung im Rahmen der Geschlechterhierarchie wurde jedoch nicht aufgegriffen, geschweige denn konzeptionell bearbeitet.

Pädagoginnen bekamen die Möglichkeit, mit Mädchen unter emanzipatorischer Zielsetzung im Sinne von Chancengleichheit vor dem Hintergrund von Klassenverhältnissen zu arbeiten:

Die Aufmerksamkeit für Arbeitermädchen eröffnete Pädagoginnen erstmals die Möglichkeit, sich selbst - nicht nur mit musischer Bildung - in die Praxis einbringen zu können und engagiert mit den Mädchen für die Durchsetzung eigener Interessen zu kämpfen (Carola Wildt, Monika Savier 1980: 22).

Im Widerspruch zu dieser Zielsetzung standen die tradierten Angebote, die für Mädchen in diesem Zusammenhang gemacht wurden, wie z.B. Hauswirtschaft und Kosmetik. Darüber hinaus wurden Seminare angeboten, die auf soziale Berufe vorbereiteten. In der verbandlichen Mädchenbildung sollten Bildungsrückstände aufgearbeitet und Mädchen auf ihre zu-

künftigen Aufgaben vorbereitet werden. Berufstätigkeit und/oder politische Aktivitäten von Frauen sollten jedoch nicht zu Lasten der Familie gehen. Hier wird deutlich, dass das Verständnis von Emanzipation von Frauen in dieser Zeit die gesellschaftlich konstruierten Rollen an Frauen und Männer unangetastet ließ. Von Männern wurden keine Zugeständnisse bezogen auf Durchsetzung von Chancengleichheit erwartet. Es waren Frauen, die als defizitär und damit als entwicklungsbedürftig abgestempelt wurden:

Mädchen sollen *nicht um ihrer selbst willen* interessantere und gebildete Frauen werden, *sondern für andere*: geistreiche Partnerinnen für ihre Männer, aufgeweckte und pädagogisch vorgebildete Mütter für ihre Kinder, kostenlos sozial Tätige für die Gesellschaft. *Frauen und Mädchen bleiben fixiert auf ein Leben für andere* [Hervorhebungen im Original](Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 13).

Gleichzeitig griff die Bildungsexpansion in den 1960er-Jahren. Damit erhielten Mädchen zunehmend Zugang zu besserer Bildung und mithin bessere Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten.

Die Haltungsweise, den jungen Frauen „Ausbildung“ statt „Aussteuer“ mitzugeben [wurde, A.S.] vor allem von deren Müttern unter dem Motto „du sollst es einmal besser haben“ forciert (Maria Wolf 1995: 100).

Die Einführung der Pille sicherte eine relativ verlässliche Trennung von Empfängnis und (Hetero)Sexualität. Die auf Fortpflanzung orientierten Anforderungen an Frauen galten nicht mehr uneingeschränkt.

Die Zweite bzw. Neue Frauenbewegung entstand durch einen Bruch von Frauen mit der Studentenbewegung. Die „Bräute der Revolution“ (vgl. Maria Wolf 1995) trennten sich von den Männern.

Die Frauen empfanden die politisch-theoretischen Debatten der Genossen von der Auflösung der repressiven Zweierbeziehung und der Aufhebung der Fixierung der Kinder auf ihre Eltern als einen Hohn angesichts des gleichzeitigen Abschiebens der damit zusammenhängenden Verantwortung ins Private. Diese jahrelang verdrängten Konflikte lagen quer zu der bereits einsetzenden Spaltung in KP-Fraktionen und Anti-autoritäre. Die Frauen hatten genug davon, Hausarbeit und Kindergeschrei von den Revolutionären, egal welcher Fraktion fern zu halten (Maria Wolf 1995: 102).

Frauen brachen auf politischer und sozialer Ebene auf und kündigten ihre Zuständigkeit für die Reproduktion. Sie setzten ihre Wut nicht nur für neue Debatten mit Männern ein, sondern nutzten sie darüber hinaus, um „sich selbst in Gang zu setzen“ (Maria Wolf 1995: 104).

Die ins Private verdrängten gesellschaftlichen Probleme und Konflikte wurden öffentlich thematisiert, um einer Individualisierung von Beziehungsproblemen zu begegnen. „Das Private ist politisch“ war der Slogan dieser Zeit. Frauen strebten eine Veränderung von gesellschaftlichen Verhältnissen an, durch eine Strategie der Gleichberechtigung und durch Ausbau von Frauensubkulturen.

Orientierte sich die *Gleichberechtigungsstrategie* lange Zeit an weiblichen Defiziten, die es in einer Art „nachholender Entwicklung“ zu beheben galt (z.B. „Mädchen/Frauen in Männerberufe“ etc.), und die in Forderungen nach gesetzlichen Maßnahmen mündeten (Antidiskriminierungsgesetz, Geschlechterquotierung, Ehe und Familienrechtsreform etc.), versuchte die *Frauensubkulturbewegung* innerhalb der patriarchalen Gesellschaft Modelle für das gemeinsame Leben und Arbeiten von Frauen zu schaffen. Das war eine der wesentlichen Veränderungen gegenüber den Forderungen der 68er-Frauen. Im Mittelpunkt stand nicht mehr die Veränderung der heterosexuellen Beziehungen, sondern die Auseinandersetzung mit und Qualifizierung von Frauenbeziehungen [Hervorhebung im Original] (Maria Wolf 1995: 109).

In den siebziger und zu Beginn der achtziger Jahren verwoben sich defizitäre Sichtweisen auf Frauen und Mädchen und die Betonung spezifischer weiblicher Kompetenzen miteinander.

Vor diesem Hintergrund entstanden Frauen- und Mädchenprojekte. Zunächst fand im Rahmen der „Modernisierung“ von Jugendarbeit in den 1970er-Jahren eine erneute Segregation von Mädchen statt, denn zentraler Kritikpunkt war die konsumorientierte Erziehung von Jugendlichen und die bisher fast ausschließliche Orientierung der Jugendarbeit auf die so genannte Mittelschichtjugend. Jugendlichen sollten sich nun ihre Lebensrealitäten bewusst machen und kritisch hinterfragen, es ging um ein politisches Bewusstsein und um politisches Handeln. In diesem Zusammenhang wurden Schüler- und Jugendzentren gegründet, in denen Selbstverwaltung und Selbstbestimmung erklärte Ziele waren.

Aus der Frauenbewegung heraus entstanden die ersten Ansätze einer feministisch orientierten Mädchenarbeit. In dem 1979 erschienen Buch von Monika Savier und Carola Wildt „Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand“, fand eine radikale Abrechnung mit der bisherigen Jugendarbeit statt, weil diese sich, so der Vorwurf der Autorinnen, in erster Linie auf Jungen fokussierte. Der Mädchenalltag in gemischtgeschlechtlichen Jugendfreizeiteinrichtungen wurde in diesem Buch ebenso dargestellt, wie Aspekte geschlechtsspezifischer Sozialisation und eine Auseinandersetzung mit den Lebensrealitäten von Mädchen. Dieser erste Ansatz von Mädchenarbeit war noch stark von einer defizitären Sicht auf Frauen und Mädchen gemessen an Männern und Jungen geprägt.

1984 erschien der 6. Jugendbericht³⁹. Erstmals wurde eine Untersuchung zu den Lebenswirklichkeiten von Mädchen von der Bundesregierung in Auftrag gegeben und dargestellt. Problemfelder von Mädchen in Familie und Gesellschaft wurden benannt und beschrieben. Die Herstellung der Chancengleichheit von Mädchen wurde als gesamtgesellschaftliche Aufgabe festgestellt und damit wurde die Jugendhilfe in die Pflicht genommen. In der offenen und verbandlichen Jugendarbeit z.B. sollte sich dafür eingesetzt werden, Mädchen eine selbstbestimmte und selbstverantwortliche Identitätsarbeit und Lebensplanung zu ermöglichen. Es ist vorrangig engagierten Frauen zu verdanken, dass Angebote für Mädchen, so z.B. Mädchenläden entstanden.

Nach den Zeiten der Proklamierung der Chancengleichheit in der Koedukation, in der Geschlechterdifferenzen sich vernebelten und einem Zugriff entzogen, bedeutete die Einrichtung von Mädchengruppen einen radikal-kritischen und deutlich sichtbaren politischen und pädagogischen Gegenimpuls (Lotte Rose, Albert Scherr 2000: 71).

Die Frauenbewegung veränderte sich in den 1980er-Jahren. Sie differenzierte sich aus und institutionalisierte sich in unterschiedlichsten Frauen- und Mädchenprojekten.

1990 trat in den neuen und 1991 in den alten Bundesländern das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als Nachfolger des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) in Kraft. Mädchen und ihre „besonderen Lebenslagen“ fanden Eingang in das Gesetz. Dies war ein Fortschritt, wurden doch Mädchen als eigenständige gesellschaftliche Gruppe explizit benannt. Gemessen jedoch an der fachlichen Diskussion im Zusammenhang mit dem 6. Jugendbericht, bleibt das KJHG hinter den entwickelten Standards zurück (vgl. Claudia Wallner 1997: 13). Lediglich in zwei Paragraphen finden Mädchen direkt oder indirekt Erwähnung. In § 9 Abs. 3⁴⁰, dem so genannten „Mädchenparagraphen“ heißt es:

Die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen sind zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.

³⁹ Die Bundesregierung gibt in regelmäßigen Abständen den sog. Jugendbericht heraus. Erst im aktuellsten, dem 10. Jugendbericht werden Lebensrealitäten von Kindern mitbenannt. Eine unabhängige Sachverständigenkommission wird mit der Aufgabe betraut, eine Umfassende Untersuchung vorzulegen. Die Bundesregierung gibt i.d.R. eine Stellungnahme zu dem Bericht der Sachverständigenkommission ab.

⁴⁰ Nach Auffassung von Expertinnen hat der § 9 den Status einer Generalklausel. Das bedeutet, dass sämtliche Leistungsparagraphen an den § 9 gekoppelt werden müssten. In der Jugendhilfeplanung müsste so qua Gesetz mädchengerecht geplant werden. Dies passiert jedoch nur in Ausnahmefällen. Die Stadt Hildesheim hat mit ihrer Planung hier eine Vorreiterrolle eingenommen. Mädchen werden sonst i.d.R. als „Problemgruppe“ oder „Spezialgruppe“ in den Blick genommen (vgl. Claudia Wallner 1997).

Im Berliner Ausführungsgesetz ist dies noch dezidiert nachzulesen. Da heißt es im § 3 Abs. 2:

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Problemlagen von Mädchen und Jungen sind Leistungen so zu gestalten, dass sie der Verwirklichung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern dienen und helfen, Benachteiligungen abzubauen. Dazu sind auch geschlechtsspezifische Leistungen zu entwickeln und anzubieten.

Und im Paragraph 6 Abs. 2 steht:

Für Mädchen und junge Frauen sind zum Abbau von Benachteiligungen in ausreichendem Maße auch eigene Freiräume und Einrichtungen zu schaffen, in denen Selbständigkeit und Selbstverwirklichung entwickelt und gefördert werden können.

Mädchenarbeit hat sich mittlerweile etabliert, so gibt es in den Jugendförderungen Sachbearbeiterinnen für Mädchenarbeit, in der Jugendhilfeplanung finden Bedürfnisse von Mädchen langsam Eingang und in der Ausbildung von Erzieherinnen, Sozialarbeiterinnen und Diplompädagoginnen werden Mädchen als besondere Zielgruppe von Jugendarbeit immerhin benannt. Dennoch: In Zeiten knapper monetärer Ressourcen steht Mädchenarbeit i.d.R. zuerst zur Disposition, denn Mädchenarbeit wird vielfach noch immer nicht als Querschnittsaufgabe in der Jugendarbeit angesehen, sondern als Sonderfall, als Abweichung konstruiert.

Die Entwicklung von Mädchenarbeit ist mit der Entwicklung der Frauenbewegung verknüpft. Verschiedene Ansätze von Mädchenarbeit wurden diskutiert, verworfen und bestanden nebeneinander.

3.2 Parteilichkeit als Paradigma außerschulischer Mädchenarbeit

Allen gegenwärtigen Konzepten außerschulischer Mädchenarbeit liegt neben der Forderung nach eigenen Gruppen und Räumen und dem Ziel, an den Kompetenzen von Mädchen anzusetzen, in unterschiedlicher Ausprägung das Paradigma Parteilichkeit zu Grunde. Kein anderes Paradigma jedoch bleibt in feministischer Pädagogik, in ihrer Theorie und Praxis, so vage und wird so wenig dezidiert ausgeführt und diskutiert wie dieses. Zwar gibt es unterschiedliche Auffassungen z.B. über die Dauer, die Mädchen in eigenen Räumen und geschlechtshomogenen Gruppen idealerweise verbringen sollten. So sehen Renate Klees et al. diese Räume und Gruppen eher als „Durchlauferhitze“, als temporäre Einrichtungen, aus denen Mädchen gestärkt für einen Alltag im hierarchischen System der Zweigeschlechtlichkeit hervorgehen (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schuma-

cher 1992: 38). In anderen Konzepten werden eigene (Frei)Räume als dauerhaftes Angebot, als eine „Insel“ beschrieben, auf die Mädchen und Frauen immer wieder zurückkehren können (Gabriele Möhlke/Gabi Reiter 1995: 175). Diese Forderungen sind im Gegensatz zu der Forderung nach Parteilichkeit vergleichsweise transparent. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Arbeiten von Barbara Kavemann (1995, 1997), die eine kritische Reflexion des Begriffes der Parteilichkeit geleistet hat.

Barbara Kavemann beschreibt den Parteilichkeitsbegriff in der feministischen Debatte als durchaus umstritten. So ist es für die einen eine unabdingbare Grundvoraussetzung in der Arbeit mit Mädchen und Frauen, für Kritikerinnen jedoch tarnt sich eine einseitige, unprofessionelle und konzeptlose Arbeitsweise unter dem Deckmäntelchen der Parteilichkeit (vgl. Barbara Kavemann 1995: 145). Hier wird deutlich gemacht, wie unpräzise der Begriff der Parteilichkeit gefasst ist, und wie schnell Parteilichkeit in den bloßen Ruch der persönlichen Betroffenheit geraten kann, die sich über Fachliches erhebt.

Die Wandlung und die nicht immer konkret ausgeführte Bedeutung des Begriffes Parteilichkeit macht ein Blick auf seine Entwicklung deutlich:

Parteilichkeit hat ihre Wurzeln in der historisch-materialistischen Wissenschaftskritik und steht in der Tradition der kritischen Sozialwissenschaft. Zu Beginn der 1970er-Jahre war Parteilichkeit in der sozialarbeiterischen Praxis gekoppelt an eine Kritik der Klassenunterdrückung. Dies war ein Konzept anwaltlicher Parteilichkeit, innerhalb dessen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter parteilich für die als „Unterschicht deklassierte Randgruppe“ (Barbara Kavemann 1995: 147) agierten. In den Erziehungswissenschaften wurde das Konzept Parteilichkeit diskutiert und durch Auseinandersetzungen in der StudentenInnenbewegung entstand, so Barbara Kavemann, das Konzept von Parteilichkeit als Bildungsprinzip.

Parteilichkeit wurde verstanden als das aktive Eintreten für „bessere gesellschaftliche Verhältnisse“ und für eine Erziehung zum bewussten Widerstand. Auf der Grundlage der marxischen Erkenntniskategorien hatte Parteilichkeit zum Ziel, zur Aufklärung der Arbeiterklasse über gesellschaftliche Realität beizutragen, sowie die durch kapitalistische Interessen künstlich aufrechterhaltenen Sozialisationsdefizite und Bildungshindernisse der Arbeiterjugend sichtbar und verstehbar werden zu lassen (Barbara Kavemann 1995: 148).

Parteilichkeit war politisches Prinzip und gleichzeitig eine Haltung, mit der pädagogische Verantwortung ausgedrückt werden sollte.

In feministischen Debatten wurde der politisch so konnotierte Begriff übernommen, weiterentwickelt und mit der Frauenbewegung geriet Parteilichkeit zu einem **der** zentralen Aspekte feministischer Theorie und Praxis, in deren Rahmen der „Geschlechterwiderspruch“ den Klassenwiderspruch ablöste. Der Parteilichkeitsanspruch galt allen Frauen, weil das hierarchische Geschlechterverhältnis klassenübergreifend verstanden wurde.

Die Parteilichkeit der Feministinnen galt Frauen allgemein, unabhängig von ihrer Klassenlage, da das Gewaltverhältnis als klassenübergreifend begriffen wurde (Barbara Kavemann, 1997: 185).

Hinter dieser Sicht auf Parteilichkeit schimmert ein vereindeutigendes Machtverständnis, von „oben und unten“, von „Tätern und Opfern“ durch. Diese Sicht auf Macht stellt immer nur einen Teil von Machtbeziehungen dar und blendet damit die Ebene von Mittäterinnen-schaft⁴¹ von Frauen und Mädchen aus.

Barbara Kavemann begreift Parteilichkeit differenzierter, denn sie nimmt in ihrem Verständnis von Parteilichkeit nicht nur vertikale Machtbeziehungen in den Blick, sondern sie versucht, Machtbeziehungen unter Frauen mit einzubeziehen:

Adäquate Parteilichkeit geht davon aus, dass ein Nebeneinander von Gleichheit und Ungleichheit zwischen Frauen und Mädchen existiert. Damit ist nicht die einfache Tatsache gemeint, dass alle Frauen individuell verschieden sind, sondern dass es diesseits und jenseits der Individualität gesellschaftliche Unterschiede zwischen Frauen gibt. (...) [Auslassung A.S.] So universell die Unterdrückung von Frauen in dieser männlich dominierten Gesellschaft auch ist, so unangemessen ist jede Analyse, die nicht neben der Hervorhebung der Gemeinsamkeiten die Differenzen genau betrachtet (Barbara Kavemann, 1997: 195).

Kavemann spricht sich gegen eine parteiliche Haltung aus, die Machtverhältnisse unter Frauen verwischt. Als weiteres wichtiges Prinzip von Parteilichkeit begreift Barbara Kavemann Distanz im Gegensatz zu Identifikation.

⁴¹ Christina Thürmer-Rohr entwickelte die These der Mittäterinnenschaft. Hier wendet sich Christina Thürmer-Rohr gegen die Auffassung, Frauen einseitig als Opfer zu sehen. Frauen seien nicht pauschal passiv und einflusslos, so Thürmer-Rohr. In vielfältigen sozialen Beziehungen verfügen Frauen über Macht, so in den Beziehungen zu Kindern (vgl. Christina Thürmer-Rohr: 1989). Barbara Kavemann führt in Anlehnung an Thersea Wobbe die Begrifflichkeiten von „verletzungsoffen“ und „verletzungsmächtig“ ein. Wobbe bezeichnet damit das Pendeln zwischen Machtlosigkeit und Mächtigkeit. „Ausschlaggebend dafür, ob eine Gruppe „verletzungsoffen“ oder „verletzungsmächtig“ ist, hängt mit der sozialen Konstruktion des Unterschieds zusammen: Männer und Frauen sind also verschiedenen sozialen Gruppen zuzuordnen und können sowohl zu den Verletzungsoffenen wie auch zu den Verletzungsmächtigen zählen, bzw. beides zugleich in verschiedenen Relationen darstellen. Frauen, das gesellschaftlich machtlosere Geschlecht, partizipieren an der Macht, in Konstellationen, in denen sie der Mehrheit angehören, die die Macht hat, z.B. gegenüber ausländischen Frauen und Männern, oder wenn sie sich in der Position der Erwachsenen als verletzungsmächtig gegen abhängigen und rechtlosen Kindern zeigen“ (Barbara Kavemann 1997: 203).

Das Bedürfnis nach Gleichheit unter Frauen kann zum Wunsch nach Identifikation führen. Dann besteht die Gefahr, dass Parteilichkeit mit Solidarität⁴² gleichgesetzt wird. Ein wichtiger Bestandteil von Parteilichkeit, der oft außer Acht gelassen wird, ist Distanz im Unterschied zu Identifikation. Parteilichkeit stellt sich nicht in der Identifikation mit dem konkreten Gegenüber unter Beweis (Barbara Kavemann 1997: 194).

Aussagen wie „Sie ist sicherlich auch missbraucht worden“ oder „Sie ist sicher auch eine Lesbe, sie hat es nur noch nicht gemerkt“, benennt Barbara Kavemann als Beispiele für Identifikationen der Pädagogin mit ihrem Gegenüber (Barbara Kavemann 1997: 226). Verhaftet in solchen Identifikationen besteht die Gefahr, dass Gemeinsamkeiten zwischen Pädagogin und Klientel konstruiert und Differenzen ausgeblendet werden. Aus diesem Grunde, plädiert Barbara Kavemann für Distanz im Prozess der Parteilichkeit.

Das bedeutet, dass im Rahmen von Parteilichkeit das Nebeneinander von Gleichheit und Ungleichheit zwischen Frauen und Mädchen wahrgenommen werden müsse, so Barbara Kavemann. Vielfach jedoch wird in Konzepten zu Mädchenarbeit Parteilichkeit mit Identifikation gleichgesetzt und Unterschiede zwischen Mädchen werden kaum in den Blick genommen. Dieses Verhalten blendet eine Realität aus, in der sich auch Mädchen grenzüberschreitend bzw. ausgrenzend verhalten.

Dieses Verhalten von Mädchen gerät u.a. dann nicht in den Blick, wenn Mädchenarbeit als herrschaftsfreier Ort verstanden wird.

Wenn in Ausführungen zu den „Grundsätzen feministischer Mädchenpolitik“ eine „herrschaftsfreie Gesellschaft“ allein dadurch charakterisiert wird, dass sie ohne Sexismen und Zwangsheterosexualität auskommt (Anita Heiliger/Tina Kuhne 1993), dann wird deutlich, dass die Kritik an Herrschaftsformen, an denen Frauen durchaus als Unterdrückende bzw. Gewalttätige beteiligt sind, aus der Formulierung von Zielen parteilicher Arbeit ausgeklammert werden (Barbara Kavemann 1995: 169).

Patriarchatskritik als Kritik am hierarchischen Geschlechterverhältnis zu begreifen, ist demnach nicht ausreichend. Vielmehr sollten jegliche Herrschaftsausübungen, die eigene Beteiligung als Pädagogin und die Beteiligung von Mädchen und das repressive Einfügen in Strukturen aufgedeckt und kritisiert werden, auch und gerade wenn Frauen und Mädchen beteiligt sind.

⁴² Fraglich bleibt der Solidaritätsbegriff bei Kavemann. So scheint es, als setze sie Solidarität mit Identifikation gleich. Eine kritische Distanz zum Gegenstand der Solidarität wäre im Solidaritätsbegriff Kavemanns nicht gegeben. Wenn an Solidarität als einer intergrationspolitischen Kraft festgehalten wird, dann muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Solidarität nicht einfach nur auf Gleichheit bzw. Gleichartigkeit beruhen kann, sondern die Vielfalt gesellschaftlicher Möglichkeiten anerkannt werden muss. Solidarität würde so nicht Distanz ausschliessen, sondern einschliessen.

Das Interesse an dem Aufdecken der Mittäterschaft geht von einer Parteinahme für Frauen aus und ist kein Widerspruch, wenn die These der Mittäterschaft als „Angriff auf die Frau“ zu verstehen ist, denn wer von uns ist denn rundherum einverstanden mit dem wie Frauen sind, bzw. geworden sind (Barbara Kavemann 1995: 172)?

Ein Verständnis von Parteilichkeit, welches auf einem generalisierten Täter/Opfer-Schema basiert, greift nach Barbara Kavemann zu kurz und wird der Verwobenheit von Machtstrukturen in pädagogischen Prozessen i.d.R. nicht gerecht. Parteilichkeit sollte demnach aus dieser Perspektive von Machtbeziehungen weiter ausdifferenziert werden.

Eine solch aufgefächerte Sicht zeigt Anja Wolf (1997) auf. Parteilichkeit gliedert sich in ihrem Verständnis in drei Ebenen (vgl. Anja Wolf 1997: 25f.): einer politischen, einer pädagogisch-fachlichen und einer persönlichen Ebene. Auf der politischen Ebene bedeutet Parteilichkeit zum einen, dazu beizutragen, die Benachteiligung von Mädchen abzubauen und darüber hinaus, jegliche Herrschaftsausübung, auch die von Mädchen, in den Blick zu nehmen. Zum anderen meint dies für die Pädagogin „Sprachrohr für die Belange von Mädchen zu sein“ (Gabriele Möhlke/Gabi Reiter 1995: 30).

Auf einer pädagogisch-fachlichen Ebene steht die wertschätzende Haltung der Pädagogin im Mittelpunkt, mit der sie sich den Mädchen und der Arbeit mit ihnen nähert, in der Verzahnung mit einer Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns. Auf einer persönlichen Ebene heißt dies schließlich für die Pädagogin, Unterschiede zwischen den Mädchen zu akzeptieren, die womöglich existierende Diskrepanz zwischen ihren eigenen feministischen Ansprüchen und dem Wollen von Mädchen auszuhalten und gleichzeitig emphatisch zu sein und die eigenen Gefühle sichtbar machen zu können (Anja Wolf 1997: 26).

Der herrschaftskritische Impetus von Parteilichkeit, die Verwobenheit von Machtbeziehungen, das Wahrnehmen von Differenzen unter Mädchen, Empathie und gleichzeitige Distanz zu den Mädchen und die Reflexion des eigenen Handelns bündeln sich in einem Verständnis von Parteilichkeit, das prozesshaft und wandelbar erscheint. Parteilichkeit so begriffen ermöglicht in Pädagogischen Interaktionen eine Bewegung des „Sowohl als auch“ und bleibt nicht beschränkt auf eine Logik des „entweder/oder“. Diese Grundpfeiler einer feministischen Parteilichkeit sind unabdingbar, soll Parteilichkeit nicht im Gestus eines von eigener Betroffenheit gezeichneten Beziehens auf Frauen versanden.

3.3 Analyse ausgewählter Konzepte zur außerschulischen Mädchenarbeit.

Der theoretische Hintergrund der folgenden Analyse wurde ausführlich im ersten Kapitel der Arbeit dargelegt. Poststrukturalistisches Denken verweist auf Unentscheidbarkeit und kann den Blick öffnen für weitergehende Betrachtungsweisen in dem Aspekten der Vieldimensionalität von Macht, Subjekten und Geschlecht aufgegriffen werden.

Im Fokus der folgenden Analyse werden diese Ebenen nur gestreift, denn im Mittelpunkt steht die theoretisch-feministische Verortung ausgewählter Konzepte zur Mädchenarbeit. Herrschafts- und Dominanzverhältnisse stehen in der Tradition des Denkens der Moderne, einem Denken, welches in Dichotomien kategorisiert und hierarchisiert. Das hierarchische System der Zweigeschlechtlichkeit ist durchdrungen von einem Denken in Dichotomien, es wird konstruiert und reproduziert durch dieses Denken. Überlegungen aus diesem Denkdilemma heraus sind exemplarisch benannt in der Utopie der Androgynie und dem Denken von Gleichheit und Differenz (vgl. Kapitel 2.1.2).

Diese Ansätze bieten auf alltagspraktischer Ebene partiell Veränderungspotenzial für den unmittelbaren Umgang der Geschlechter miteinander. An der Struktur des Systems der Zweigeschlechtlichkeit vermögen diese Modelle jedoch wenig zu verändern: Androgynie basiert auf der Unterscheidung von Frau und Mann und bleibt damit verstrickt im Denken von Dichotomien (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Das Denken von Gleichheit birgt i.d.R. eine Orientierung auf Gleichheit mit Männern und würde für Frauen letztlich Assimilation bedeuten (vgl. Kapitel 2.1.2.2: 25). Differenz baut auf die Kategorie „sex“ und bewegt sich auf einem schmalen Grat, auf ontologischer Ebene geschlechterstereotype Tendenzen zu reproduzieren. Letztlich bleiben diese Utopien bezogen auf die Struktur des hierarchischen Geschlechterverhältnisses affirmativ. Auch die dialektische Verbindung von Gleichheit und Differenz kann diese Mechanismen in sich bergen.

In Postmoderne und Poststrukturalismus wird versucht, den Blick zu schärfen für ein Denken und Wahrnehmen von Dichotomien. Sprache ist der zentrale Ort im Poststrukturalismus, durch Sprache konstituieren sich Diskurse und durch Unterwerfung unter Diskurse werden Subjekte zu Subjekten und formt sich Subjektivität verschieden, im Sinne von multiplen Identitäten. Macht erscheint im Denken des Poststrukturalismus als komplexes Netz von Machtbeziehungen. Sie ist überall und Subjekte sind auf verschiedenen Ebenen in Machtverhältnisse verwoben, sie sind demzufolge Akteurinnen und Akteure in Konstruktionsprozessen. Dekonstruktion ist ein poststrukturalistisches Verfahren und kann

dazu beitragen, Zuschreibungen in ihren symbolischen Bestand aufzuzeigen und damit scheinbar „wahre“ Gegebenheiten, Eigenschaften usw. als kulturelle Konstruktion transparent zu machen. Poststrukturalistische Feministinnen gehen vor diesem Hintergrund von der Überlegung von Geschlecht als „doing gender“ aus.

Gleichzeitig existieren wir als die Geschlechter, die wir geworden sind, und die Herausforderung besteht darin, von der Kategorie Geschlecht aus eine Veränderung des hierarchischen Geschlechterverhältnisses zu initiieren, verknüpft mit der Überlegung, dass das Geschlecht eine soziale Konstruktion ist, Subjekte nicht als kohärent betrachtet werden können, Macht allgegenwärtig ist, und dass das Denken in Dichotomien zur Zementierung des Systems der Zweigeschlechtlichkeit beiträgt.

Bezogen auf eine Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen können die eben dargestellten Erkenntnisse nun bedeuten, dass in der Arbeit mit Mädchen ein Balanceakt getan wird, denn ausgehend von der Kategorie Geschlecht (Mädchen) wird in der Mädchenarbeit versucht, zu einem egalitären Geschlechterverhältnis beizutragen. Das Geschlechterverhältnis soll hier dekonstruiert werden im Sinne einer Bedeutungsverschiebung und Enthierarchisierung und gleichzeitig wird es immer wieder reproduziert durch den notwendigen Rückgriff auf die Kategorie Geschlecht. Dieser hier formulierte Widerspruch ist kaum aufzulösen. Jacques Derrida beschreibt das Dilemma zwischen Dekonstruktion und Rekonstruktion wie folgt:

Wir können keinen einzigen destruktiven Satz bilden, der nicht schon der Form, der Logik, den impliziten Erfordernissen dessen sich gefügt hätte, was er gerade in Frage stellen wollte. Nehmen wir ein Beispiel unter vielen: Mit Hilfe des Begriffs des *Zeichens* erschüttert man die Metaphysik der Präsenz. Von dem Augenblick an jedoch, wo man damit, wie ich es nahe gelegt habe, beweisen will, dass es kein transzendentes oder privilegiertes Signifikant gibt und dass das Feld Spiel des Bezeichnens von nun an keine Grenzen mehr hat, müsste man sogar den Begriff und das Wort des Zeichens zurückweisen [Hervorhebung im Original] (Jacques Derrida 1990: 118).

Jacques Derrida verdeutlicht damit, dass für ihn kein „Außerhalb“ existiert, es gibt keinen Raum, der frei ist von Zuschreibungen, Ansprüchen, Anforderungen usw.. Er zeigt auf, dass eine Reduktion, ein Denken in Kategorien des „Entweder-oder“ kaum weiterhilft, Widersprüche deutlich zu machen. Im Gegenteil: Dieses Denken versucht, Widersprüche zu tilgen, denn das ist ein Mechanismus dieses Denkens. Ein Denken des „Sowohl-als-auch“ hingegen versucht, eine Balance zu halten zwischen Dekonstruktion und Rekonstruktion.

Denn es gibt zwei ungleichartige Weisen, die Differenz zwischen dem Signifikanten und dem Signifikat auszustreichen: die eine, die klassische, besteht darin, den Signifikanten zu reduzieren oder abzuleiten, das heißt letztlich das Zeichen dem Denken *unterzuordnen*; die andere, die wir hier gegen die vorhandene halten, besteht darin, das System, in dem diese Reduktion funktionierte, in Frage zu stellen [Hervorhebung im Original] (Jacques Derrida 1990: 119).

Das System selber soll in Frage gestellt werden. Dieses in Frage stellen kann durch einen bewussten Umgang mit Widersprüchen, die sich z.B. aus Zuschreibungen ergeben können, geschehen, so Jacques Derrida.

In der Analyse ausgewählter Konzepte steht die Frage im Mittelpunkt, **wie** die Autorinnen mit diesem unauflöslichen Widerspruch umgehen und damit verbunden, wie sie ihr Konzept verorten, welches Denkmodell bzw. welche Utopie sie für ein künftiges Geschlechterverhältnis aus ihrer Arbeit heraus entwickeln. Bewegen sie sich im Rahmen von Androgynie? Benennen sie eine Utopie der Egalität in der Differenz? Lehnen sie sich an postmoderne und poststrukturalistische Überlegungen an und entwerfen vor diesem Hintergrund Modelle zu denen ihre Arbeit hinführen soll? Wie (Re)Produzieren sie ein Denken in Dichotomien bzw. machen sie Bewegungen aus diesem Denkmodell heraus?

3.3.1 Auswahl der Konzepte

Das erste Buch zur Mädchenarbeit, „Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand“ (3.Auflage 1980) von Monika Savier und Carola Wild war sehr politisch. Das Konzept pendelt zwischen feministischer Analyse, dem Aufwerten von Weiblichkeit, dem radikalen Verwerfen tradiertter Weiblichkeitskonzepte und dem Messen der Fähigkeiten von Mädchen/Frauen an denen von Jungen/Männern und spiegelt das widersprüchliche Denken bezogen auf das Geschlechterverhältnis der damaligen Zeit wider.

Auf der Grundlage einer kritischen Gesellschaftsanalyse erarbeiteten die Autorinnen ein Konzept zur Mädchenarbeit, in dem die Entwicklung einer eigenen Identität, das Überwinden „passiver weiblicher Sexualität“ und das Ansetzen an den Defiziten der Sozialisation von Mädchen im Mittelpunkt steht. Dabei transportieren sie einen defizitären Blick auf Mädchen⁴³, indem Mädchen als förderungsbedürftig dargestellt werden.

⁴³ In nachfolgenden Veröffentlichungen distanzieren sich die Autorinnen von diesem defizitären Blick auf Mädchen. Vgl hierzu exemplarisch Monika Savier 1982

Das 1989⁴⁴ erschiene Buch „Mädchenarbeit“ von Renate Klees, Helga Marburger und Michaela Schumacher kann als Klassiker zum Thema Mädchenarbeit betrachtet werden, denn Mädchenarbeit wurde mit diesem Buch einer großen Zielgruppe erschlossen. Das mag sowohl darin begründet liegen, dass sich die Autorinnen nicht so radikal verorten wie Savier/Wildt, als auch darin, dass es einen großen Teil mit praktischen Übungen für eine konkrete Arbeit mit Mädchen gibt und Schritte aufgezeigt werden, das Thema Mädchenarbeit im jeweiligen Arbeitsbereich zu etablieren. Der „defizitäre Blick“ auf Mädchen, der bei Monika Savier und Carola Wild angemerkt wurde, wird in diesem Konzept moderater wieder belebt. Auf der Grundlage androgynen Denkens wird in diesem Buch der „geschlechtspezifische Zurichtungsprozess“ kritisiert. Differenztheoretisch, im Sinne einer egalitären Differenz, argumentieren Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeyer-Glücks in ihrem Buch „Geschlechtsbezogene Pädagogik“ von 1994. Frausein und Mannsein entwerfen sie als eigene Orte, von denen ausgehend Veränderungen eingeleitet werden sollen. Das hierarchische System der Zweigeschlechtlichkeit bleibt bei ihnen weitgehend unangetastet.

Ausdrücklich feministisch verorten sich Gabriele Möhlke und Gabi Reiter in ihrem 1995 erschienenen Buch „Feministische Mädchenarbeit gegen den Strom“. Sie grenzen sich gegen eine defizitäre Sicht auf Mädchen ab, möchten an den Stärken von Mädchen ansetzen und entwerfen die Utopie einer „weiblichen Gegenkultur“, auch ihr Konzept kann differenztheoretisch verortet werden.

Neuere Bücher zum Thema wie bspw. von Claudia Zötsch „Powergirls und Drachenmädchen“ von 1999, wurden nicht in die Analyse einbezogen, denn sie haben mit politisch-feministischer Kritik nichts mehr gemein. Sie ergehen sich in kuscheligen „Weiblichen Symbolwelten“ und entwerfen auf dieser Basis einen Ansatz mit Mädchen zu arbeiten.

Wie auch in der Zweiten Frauenbewegung, in der Ausgrenzungen durch eine Fokussierung auf weiße, heterosexuelle Mittelschichtsfrauen stattfanden, passiert dies ebenfalls in Konzepten zur Mädchenarbeit. Selten sind antirassistische, interkulturelle Ansätze, mit Mädchen zu arbeiten, zu finden (vgl. Anja Wolf: 1997). Und auch die Beschäftigung mit lesbischen Mädchen findet eher am Rande statt – wenn sie überhaupt thematisiert werden.

⁴⁴ Ich beziehe mich in meiner Arbeit auf die 2. Auflage von 1992, die im wesentlichen identisch ist mit der Auflage von 1989 und auch mit der 4. Auflage von 2000.

Ausnahme hier sind die Bücher von Bea Trampenau (1989) und Jule Alltag (1996), die lesbische Mädchen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen.

Bei der Auswahl von Konzepten waren folgende Faktoren entscheidend:

1. Wichtig war, dass die Autorinnen einen ausführlichen theoretischen Zugang entfalten und begründen, weshalb sie eine Arbeit mit Mädchen als Notwendig erachten. Reine Handbücher zur Mädchenarbeit, in denen ausschließlich konkrete Übungen für die Arbeit mit Mädchen beschrieben werden, schieden aus diesem Grunde aus.
2. Ein weiteres Auswahlkriterium war der Bekanntheitsgrad der analysierten Konzepte. So sollten sie zum einen in theoretischen Auseinandersetzungen zum Thema Mädchenarbeit rezipiert worden sein und zum anderen Pädagoginnen aus der Praxis bekannt sein. Darüber hinaus war die relative Aktualität der Bücher ausschlaggebend.

Auf Grundlage dieser Überlegungen, wurden das Konzept „Mädchenarbeit“ von Renate Klees, Helga Marburger und Michaela Schumacher (1992), das Buch „Geschlechtsbezogene Pädagogik“ von Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottmeier-Glücks (1994), „Feministische Mädchenarbeit gegen den Strom“ von Gabriele Möhlke und Gabi Reiter (1996) und „...eigentlich habe ich es schon immer gewusst.“ von Jule Alltag (1996) analysiert.

In der Analyse von Konzepten wird zunächst eine Darstellung vorgenommen. Um ein Gefühl für das jeweilige Konzept zu vermitteln, orientiert sich diese Darstellung eng an den Originaltexten. Im Anschluss erfolgt eine Analyse, die sich mit der potenziellen Wirkung der Konzepte auf das Geschlechterverhältnis sowohl auf der Ebene der realen Lebenswirklichkeiten als auch auf der Ebene der symbolischen Ordnung bezieht.

3.3.2 Die androgyne Utopie: „Mädchenarbeit“ von Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher

Das Buch „Mädchenarbeit“ richtet sich ausdrücklich an Praktiker und Praktikerinnen in der Jugendarbeit. Im ersten Teil findet sich die theoretische Grundlage für Mädchenarbeit: Der Bogen wird gespannt von der Geschichte der Jugendarbeit und den Ausblendungen von Mädchen bis hin zu Aspekten geschlechtsspezifischer Sozialisation und ihre Bedeutung für Frauen und Mädchen. Im Anschluss werden Ausgangspunkte, Prinzipien, Ziele, Aufgaben und Forderungen für eine „feministische und parteiliche“ Mädchenarbeit dargestellt. Die letzten Teile des Buches beschäftigen sich mit konzeptionellen Hilfestellungen

und didaktischen Anregungen für eine praktische Mädchenarbeit. Die vorliegende Analyse bezieht sich auf den theoretischen Teil des Buches.

Im Rahmen der „Realität der Zweigeschlechtlichkeit“ sollen die „Grundthemen des Lebens“ Partnerschaft, Ehe Familie, Körperlichkeit, Liebe, Sexualität, Beruf etc. in der Arbeit mit Mädchen in den Blick genommen werden (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 9).

Neben dem Sich-zurecht-findenden in der eigenen Lebenswelt muss deshalb gelernt werden, sich die jeweilige Einzigartigkeit und Andersartigkeit mitzuteilen, mit-ein-ander darüber in Austausch zu treten und sich gegenseitig als gleichwertig zu akzeptieren. Nur wenn dieser Verständigungsprozess gelingt, sind Vermittlungen und Kompromisse möglich, die für beide Geschlechter nicht verlust-, sondern gewinnorientiert sind (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 9).

Aus einer geschlechtsspezifischen Perspektive soll das Verhältnis der Geschlechter betrachtet und auf dieser Basis ein Miteinander, eine gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung gefördert werden (Renate Klees et al. 1992: 9).

Um diese geschlechtsspezifische Perspektive herzustellen, beschäftigen sich die Autorinnen mit der geschlechtsspezifischen Sozialisation, „oder was kleine Mädchen so alles lernen müssen (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 17)!“

Dabei kritisieren sie die Konstruktion der Zweitrangigkeit von Frauen:

Männer herrschen, Frauen haben sich unterzuordnen. Männliche Standards, Wertvorstellungen und die Vorherrschaft männlichen Denkens bestimmen Erziehungsziele, Normen und Regeln, Verfassungen und Gesetze, Verwaltung und Wirtschaft. Die soziale Ungleichheit von Frauen hat vielerlei Wurzeln. Sie liegt nicht, wie uns oft glauben gemacht werden soll, in den biologisch-anatomischen Unterschieden begründet. Zu unserem geschlechtlichen Selbst-Konzept und Selbst-Verständnis leistet die Erziehung durch Familie, Kindergarten, Schule und die Kirchen entscheidende Beiträge (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 17).

Die durch biologistische Argumentationen begründete Minderwertigkeit von Frauen sollen Frauen als „männliche Wunschvorstellungen“ entlarven. Tun sie dies nicht, so die Autorinnen, würden sie zu Erfüllungsgehilfinnen eines männlich dominierten Geschlechterverhältnisses.

Frauen dürfen diese [Projektion A.S.] ihrerseits weder länger als Realität akzeptieren noch sich diese erfüllend verhalten. Sie werden sonst zu *Mittäterinnen der eigenen Unterdrückung* [Hervorhebung im Original] (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 18).

Die Autorinnen gehen davon aus, dass die Zweigeschlechtlichkeit zwar eine biologische Realität ist, doch die geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen kulturelle Konstruktionen sind.

Nicht die Biologie, sondern der Umgang der Geschlechter und Generationen miteinander, d.h. der kulturelle Prozess, beeinflusst und bestimmt das individuelle und kollektive Selbst-Verständnis von Frau und Mann, d.h. *im Sinne der Wesenhaftigkeit gibt es keine „weibliche“ oder „männliche“ Natur* [Hervorhebung im Original] (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 18).

Die Zuschreibungen an die Geschlechter sind, wenn sie als ein kulturelles Produkt betrachtet werden, veränderbar. Vor diesem Hintergrund stellen die Autorinnen folgende Forderung:

Wenn Frauen und Männer gleichrangig, gleichberechtigt und gleichwertig sein und /oder werden sollen, dann müssen sie und ihre Kinder lernen, *ganze Menschen* zu werden. *Menschen*, die ihren je gegengeschlechtlichen Anteil annehmen, bewusst integrieren und ihm aktiv handelnd Ausdruck verleihen (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 18).

Frauen sollen ihre „männlichen“ und Männer ihre „weiblichen“ Anteile bewusst nutzen, um ihr Leben zu gestalten.

Das Konzept von Mädchenarbeit von Renate Klees, Helga Marburger und Michaela Schumacher soll Mädchen unterstützen, ihnen Anerkennung, Wertschätzung und Bestätigung geben, um aus dem „Teufelskreis Sozialisation“ ausbrechen zu können (Renate Klees et al. 1992: 31f.) Mädchenarbeit wird als Ort bzw. Raum begriffen, in dem Mädchen sich ausprobieren können:

Als parteiliche bietet die Mädchenarbeit innerhalb des Patriarchats eine einzigartige Chance, sich alternative Quellen der Anerkennung, Wertschätzung, Bestätigung und Selbst-Überprüfung zu erschließen. Diese Peer-Gruppen können eine existenzielle Funktion übernehmen, indem sie die Befreiung von den Normen und der Kontrolle der Erwachsenen leisten und Mädchen bei der Ausformung ihrer originären Geschlechtsidentität unterstützen (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 31).

Neben der Ausformung der „originären Geschlechtsidentität“ als Frau, soll Mädchenarbeit zu einem egalitären Geschlechterverhältnis beitragen. Zur Ausformung dieser Geschlechtsidentität soll die „Subjektwerdung“ von Mädchen gefördert und „echte Grenzüberschreitungen“ von der Familie in die „öffentliche Kultur“ ermöglicht werden, so die Autorinnen.

Ziel des Kampfes ist: Jegliche Form der Frauenunterdrückung durch Abbau der herrschenden Geschlechtsstereotypen abzuschaffen und gesellschaftliche Verhältnisse zu schaffen, in denen der Geschlechtszugehörigkeit keine soziale, sondern nur noch eine individuelle Bedeutung zukommt (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 33).

Zu Erreichung dieser Ziele formulieren die Autorinnen drei ihres Erachtens unverzichtbare Prinzipien der Mädchenarbeit: die Neu- bzw. Aufwertung weiblicher Kompetenzen, die Parteilichkeit der Pädagogin sowie die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen und eigenen Räumen:

Neu- und Aufwertung weiblicher Kompetenzen

Die Autorinnen konstatieren, dass Fähigkeiten und Kompetenzen von Mädchen und Frauen entlang einer androzentrischen Messlatte bewertet werden und gemessen an dieser i.d.R. schlechter abschneiden. Sie plädieren deshalb für einen androgynen Maßstab. Ein solcher Maßstab „misst kein ´Entweder-oder´, sondern ein ´sowohl-als auch´“ (Renate Klees et al. 1992: 33).

Mädchenarbeit soll Raum schaffen, damit Mädchen ihre unterdrückten Potenziale männlicher Eigenschaften entdecken und wieder beleben können.

Ziel ist es, die gesamte Palette menschlicher Möglichkeiten zu entwickeln und sie nutzen zu können wie das Doppelmanual einer Orgel (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 34).

Sowohl männliche als auch weibliche Eigenschaften würden so nicht abgewertet, sondern können als gleichrangig betrachtet werden. Gemessen werden Eigenschaften und Kompetenzen nur noch situationsabhängig. Eigenschaften und Kompetenzen könnten so unabhängig vom Geschlecht als positiv oder negativ beurteilt werden. Da Mädchen jedoch aufgrund ihrer Diskriminierung erst einmal Selbstbewusstsein aufbauen müssten, sollte zunächst an ihren Potenzialen angesetzt und diese neu und positiv bewertet werden, so die Autorinnen.

Mädchen müssen erfahren und erleben, dass ihre vermeintlichen Schwächen – z.B. Empathie, körperlich-seelische Empfindsamkeit, Fürsorglichkeit, zyklisches Denken – nicht nur zur Opferfähigkeit, sondern auch zur Widerstandsfähigkeit und Menschlichkeit prädestinieren. Mädchen benötigen diese Erfahrungen, um sowohl ihre realen

Schwächen zuzulassen, die ihnen zugrunde liegenden Einstellungs-/Verhaltensmuster aufzubrechen und zu verändern bzw. mit ihnen konstruktiv umgehen zu lernen, als auch um sich gegen sie unterdrückende Mechanismen und Strukturen aktiv zur Wehr zu setzen und Situationen und Verhältnisse in ihrem Sinn zu beeinflussen und mitzugestalten (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 35).

Auf dieser Basis soll die Pädagogin die Mädchen handlungsfähig machen und mit ihnen Lebensmodelle entwickeln, die ihnen ein selbstbestimmtes Leben ermöglichen.

Jemanden handlungsfähig zu machen oder zu erhalten, geht nur, wenn an den vorhandenen Potenzialen und dem Vermögen der Betroffenen angeknüpft wird und gleichzeitig die strukturellen Bedingungen in ihren Auswirkungen auf die situative Lebenslage nicht nur berücksichtigt, sondern auch verändernd beeinflusst wird (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 35).

Parteilichkeit der Pädagogin

Parteilichkeit der Pädagogin bedeutet für die Autorinnen, Mädchen als „Zugerichtete“ (Renate Klees et al. 1992: 35) vorurteilsfrei anzunehmen. Die Autorinnen machen deutlich, dass dies nicht bedeutet, alles gut zu heißen was Mädchen tun. Parteilichkeit meint hier, Mädchen zum Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns zu machen, das Denken und Handeln von Mädchen als das ihnen momentan mögliche wertzuschätzen, Wünsche und Bedürfnisse von Mädchen ernst zu nehmen und jede Form von Unterdrückung von Frauen zu entlarven und zu bekämpfen (Renate Klees, Helga Marburger, Marburger Schumacher: 35). Für die Pädagogin bedeutet dieser Anspruch an Parteilichkeit ein hohes Maß an Reflexion.

Parteilichkeit setzt die Bewusstheit eigener Bedeutsamkeit, Selbst-Stärke, Selbst-Gewissheit und Selbst-Sicherheit voraus (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 35).

Pädagoginnen sollen sich in diesem Zusammenhang Mädchen als Vorbild anbieten, sollen Mädchen aber nicht in die eine oder andere Richtung beeinflussen, weil sonst Mädchen nicht Subjekte und das Ziel der pädagogischen Arbeit wären, sondern Objekte, denen die Pädagogin ihre Ziele überstülpt.

Es geht darum,

-Mädchen zu begleiten, wobei diese *ihren Weg* selber suchen und bestimmen,

- ihnen Orientierungen, Ziele, Meinungen und Vorstellungen – eigene und fremde – und die dahinterstehenden Interessen transparent zu machen und zur *Auseinandersetzung anzubieten*, damit die Mädchen *ihre eigene Wahl und Entscheidung* treffen,
- Mädchen in ihrer Selbst-Annäherung und bei der Ausformung eigener einzigartiger Konturen zu unterstützen,
- Mädchen weder eigene Erfahrungen zu ersparen noch ihnen Emanzipationsschritte und Entscheidungen abnehmen zu wollen
- Mädchen für den *selbstgewählten* Weg zu qualifizieren, sie in der Handhabung des notwendigen Handwerkszeugs zu unterweisen und sie bei der Realisierung ihrer Lebenspläne zu unterstützen [Hervorhebungen im Original](Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 36).

Parteilich können nur Frauen sein, weil die eben benannten Formen der Parteilichkeit Erfahrungswissen voraussetzt. Um Mädchen nicht zu funktionalisieren, müssten die Pädagoginnen ihr eigenes Tun reflektieren.

Eigene negative und positive, ent- und ermutigende Erfahrungen der Befreiung und Ver-Selbst-Ständigung ermöglichen ihnen eine erfahrungs- und wissensgeleitete Begleitung, Betreuung und Beratung der Mädchen. Unsicherheiten hinsichtlich des eigenen Emanzipationsniveaus bergen in sich aber auch die Gefahr projektiven Verhaltens und Handelns, insbesondere dann, wenn Mädchen diese Frauen mit ihren „Schatten“ konfrontieren, mit unemanzipierten Einstellungen, ungeliebten oder abgelehnten, verleugneten Verhaltensmustern, mit leidbesetzten, (noch) unintegrierten eigenen Anteilen (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 36).

Geschlechtshomogene Gruppen und eigene Räume

Mädchen brauchen Räume, die frei sind von männlicher Beobachtung und Bewertung, von der Präsenz männlicher Werte und Anforderungen und von der Konkurrenz um Jungen und Männer.

Diese Räume und Gruppen sind nicht konfliktfrei, ermöglichen jedoch einen angstfreieren Umgang mit der eigenen Person.

In einem gemeinsamen Reflexionsprozess arbeiten sie ihre Lern-/Sozialisationsgeschichte, ihr Gewordensein- und Zugerichtet-Sein auf. Sie analysieren ihre Benachteiligungs- und Unterdrückungserfahrungen und deren individuellen und objektiven Ursachen. Sie identifizieren die ihre Identitätsarbeit und Autonomieent-

wicklung behindernden Faktoren und Mechanismen und entwickeln Widerstandsformen und Gegenstrategien (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 37).

Mädchen können sich in eigenen Räumen von gesellschaftlichen Zwängen befreien. Sie erleben sich als Agierende und nicht als Reagierende und als Bedeutsam. Die Autorinnen begreifen eigene Räume und Gruppen als temporär.

Geschlechtshomogene Gruppen dürfen keine Inseln sein, sie müssen wie Durchlauferhitzer wirken. Sie können nur dann sowohl personale als auch soziale Erfolge erzielen, wenn sie frauenspezifisch politisierend wirken und dazu befähigen, dass Fachkräfte und Mädchen an die Öffentlichkeit gehen und im Alltag des Jugendzentrums/ des Verbandes und in anderen gesellschaftlichen Bereichen sich aktiv für die Gleichstellung von Frauen und Mädchen engagieren [Hervorhebung im Original](Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 38)

Zusammenfassend formulieren die Autorinnen folgende Kennzeichen feministischer und parteilicher Mädchenarbeit:

- Das Initiieren von Bewusstseinsprozessen,
- das Analysieren von gesellschaftlichen Normen und Werten, insbesondere im Hinblick auf Identitätsarbeit,
- das Hinterfragen der Familien- und Mutterideologie, ohne diese zu diffamieren,
- das Aufzeigen alternativer Lebensentwürfe,
- das Analysieren von Lebenszusammenhängen von Mädchen,
- zu versuchen, die verinnerlichte Geringschätzung von Mädchen abzubauen,
- das Aufdecken von Konkurrenzverhalten und seiner gesellschaftlichen Funktion,
- das Deutlich machen, dass Mädchen Veränderungen bewirken können und zusammen stark sind,
- die Anerkennung und Unterstützung von Mädchen als vollwertige Menschen (vgl. Renate Klees et al. 1992: 38f.).

3.3.2.1 Konzeptanalyse

Im Buch „Mädchenarbeit“ wird Androgynie als zu verwirklichendes Konzept benannt.

Diese Verortung kann als Versuch einer Bewegung zur Erreichung des Ziels der Autorinnen, der Herstellung eines egalitären Geschlechterverhältnisses, begriffen werden.

Dass die Autorinnen eine androgyne Sichtweise einnehmen, wird insbesondere dann deutlich, wenn sie davon sprechen, dass Menschen „ganze“ Menschen werden sollen, und bei-

de Geschlechter „männliche“ und „weibliche“ Eigenschaften nutzen lernen sollen, wie das „Doppelmanual einer Orgel“. Um in dieser Metaphorik zu bleiben: das Lernen mit beiden Manualen umzugehen bedeutet, an der Orgel als Instrument festzuhalten und nicht, ein anderes Instrument spielen zu lernen bzw. den Sinn des Orgelspielens überhaupt in Frage zu stellen. Die Orgel versinnbildlicht hier das Konzept der Androgynie und die jeweiligen Manuale, männliche und weibliche Eigenschaften.

Im Alltag nutzen Mädchen und Jungen Fähigkeiten, die dem jeweils anderen Geschlecht zugeordnet werden. Aus diesem Grunde ist es befreiend, Fähigkeiten nicht länger als „weiblich“ oder „männlich“ zu etikettieren, sondern als menschlich. Androgynie bedeutet in diesem Zusammenhang ein in-Bewegung-setzen und kann damit eine Öffnung eines Zuschreibungszwanges an die Geschlechter bedeuten. Das Konzept der Androgynie kann jedoch das hierarchisierende Prinzip, das Denken in Dichotomien, kaum auflösen, denn es blendet Machtverhältnisse im System der Zweigeschlechtlichkeit aus, in dem es eine Symmetrie vorgaukelt, die vor dem Hintergrund asymmetrischer Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern kaum zu denken ist (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Des Weiteren bezieht sich diese Utopie auf die Trennung von männlich und weiblich, die es ja gerade zu überwinden sucht. Das System der Zweigeschlechtlichkeit stellen die Autorinnen nicht in Frage, sondern setzen im Gegenteil innerhalb dieses Systems auf ein Miteinander und eine gegenseitige Akzeptanz der Geschlechter.

Vonnöten ist deshalb aus geschlechtsspezifischer Perspektive das Verhältnis der Geschlechter untereinander in den Blick zu nehmen, der jeweiligen Einzigartigkeit Rechnung zu tragen und ein mit-ein-ander in Partnerschaft, gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung zu fördern (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 9).

Dabei setzen die Autorinnen am Geschlecht als gelebter Realität an und wollen mit ihrem Ansatz von Mädchenarbeit dazu beitragen, Mädchen stark zu machen für ein Leben in dieser Zweigeschlechtlichkeit.

An einem wichtigen Paradigma des vorliegenden Konzepts, der *Neu- und Aufwertung weiblicher Kompetenzen* lässt sich das Für und Wider der androgynen Utopie nachzeichnen.

Damit Mädchen und Frauen nicht länger gemessen an einem androzentrischen Maßstab als defizitär erscheinen, soll nun ein Maßstab etabliert werden, in dem alle menschlichen Ei-

genschaften beiden Geschlechtern zur Verfügung stehen und diese sich nur noch an der Angemessenheit ihres situationsbezogenen Einsatzes bewerten lassen müssen.

Um dorthin zu gelangen, argumentieren die Autorinnen, dass zunächst einmal Mädchen aufgrund ihrer Diskriminierung mit ihren Fähigkeiten in den Mittelpunkt gestellt werden und diese eine positive Aufwertung erfahren müssten. Mädchen können so erkennen, dass ihre Fähigkeiten nicht schlechter sind als die von Jungen und Mädchen, sie können auf diesem Wege mehr Selbstbewusstsein aufbauen wie auch ihre Handlungsspielräume erweitern, so Renate Klees et al.. Das Konzept der Androgynie erfordert in diesem Zusammenhang die Konstruktion von „typisch“ weiblichen und männlichen Fähigkeiten, die Autorinnen bezeichnen z.B. als weibliche Fähigkeiten, Empathie, Fürsorglichkeit und zyklisches Denken. Sie machen gleichzeitig deutlich, dass diese Fähigkeiten nicht nur zur Opferfähigkeit, sondern auch zur „Widerstandsfähigkeit und Menschlichkeit“ prädestinieren (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 35).

„Weibliche“ Eigenschaften/ Kompetenzen wie Empathie, soziale Sensibilität, emotionale Expressivität, Intuition, Naturverbundenheit, zyklisches und ganzheitliches Denken etc. sind und bleiben Stärken. Wohingegen z.B. Abhängigkeit, Unterwürfigkeit, Un-Selbst-Ständigkeit, Selbstabwertung, Selbst-Aufopferung, Selbst-Losigkeit etc. Schwächen sind und bleiben werden (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 34).

Hier zeigen sie eine empirische Realität auf, in der qua Sozialisation Empathie, Fürsorglichkeit und zyklisches Denken in der Tat eher bei Mädchen und Frauen zu finden sein werden, die Autorinnen zeigen jedoch nicht auf, woran gemessen die Stärken von Mädchen kategorisch als Stärken und Schwächen von Mädchen als Schwächen bewertet werden. Mit dieser Polarisierung von Eigenschaften bzw. Kompetenzen in Schwächen und Stärken nehmen sie selbst Abspaltungen vor, denn Schwächen sind nicht immer nur Schwächen und Stärken erscheinen nicht immer nur als Stärken. Die vermeintliche Stärke Empathie kann auch Schwächen bergen und Selbstaufopferung ebenso zur Stärke werden. Unstrittig ist, dass die von den Autorinnen als Stärken formulierte Eigenschaften Widerstandspotenzial haben. Damit benennen sie die Ausblendungen im polaren Ordnungsschema der Zweigeschlechtlichkeit, innerhalb dessen eine Deformierung von so genannten weiblichen und männlichen Kompetenzen stattfindet, denn i.d.R. wird Empathie und Fürsorglichkeit keine Widerstandsmacht zugeschrieben, sondern eher der männlich konnotierten Durchsetzungsfähigkeit. Trotz ihrer kritischen Sicht argumentieren die Autorinnen

in der Logik des polaren Ordnungsschemas, in dem sie z.B. den vermeintlichen Schwächen kein Widerstandspotenzial zuschreiben.

Gleichzeitig weichen sie das Konzept von Androgynität partiell auch wieder auf, indem sie dafür plädieren, dass es für Mädchen nicht erstrebenswert sein muss etwas zu lernen, was Jungen können:

Es geht nicht darum, dass Mädchen das lernen, was Jungen schon können, noch dass Sanktionen ein Geschlecht abqualifizieren oder unterdrücken...(Renate Klees et al. 1992: 34).

Hier weisen die Autorinnen auf die Bedeutung der Kontextualisierung von Verhalten hin. Die Autorinnen unternehmen den Versuch einer Verflüssigung von Zuschreibungen an Mädchen und Jungen.

Mädchen soll nun im Rahmen von Mädchenarbeit deutlich gemacht werden, dass Geschlechtergrenzüberschreitungen möglich sind, und dass ihre Potenziale auch anders gewertet werden können. Dies sind Ansätze, die auf alltagspraktischer Ebene sinnvoll erscheinen, die symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit jedoch nicht antasten, denn nur wenn Dekonstruktion im Sinne einer Loslösung von Verhaltensweisen von der Kategorie Geschlecht möglich wird, könnte ein polares Ordnungsschema von „männlich“ und „weiblich“ verlassen und die Zweigeschlechtlichkeit angezweifelt werden. In diesem Sinne jedoch wäre Androgynie keine Androgynie, denn notwendigerweise braucht Androgynie die ungetrennte Zweiheit, eben Differenz und Trennung in männlich und weiblich (vgl. Kapitel 2.1.2.1: 22).

Auf der Ebene von Lebensrealitäten kann eingewandt werden, dass eine Frau bzw. ein Mädchen im Rahmen des Versuchs einer gelebten Androgynie einer Kritik der falschen Anpassung an eine Männlichkeit unterliegen kann, die als längst obsolet erklärt worden ist. Männer hingegen werden eine positive Erweiterung ihrer Verhaltensweisen erfahren (vgl. Kapitel 2.1.2.1: 21). So gesehen unterliegen Mädchen und Frauen im Rahmen der Androgynie einem dreifachen Druck: sich nicht mehr „typisch weiblich“ zu verhalten zu können, sich an Konstruktionen von Männlichkeit orientieren zu sollen, die nicht mehr zeitgemäß ist, und eine Anpassung an den vollkommenen, weil androgynen Mann zu vollziehen. Auf symbolischer und auf alltagspraktischer Ebene erscheinen Frauen und Mädchen demnach in der androgynen Utopie defizitär.

Die Autorinnen konstatieren den Konstruktionscharakter von geschlechterdifferenten Verhaltensweisen und in diesem Zusammenhang erscheinen diese Zuschreibungen als verän-

derbar. Gleichzeitig sprechen sie von einer „originären Geschlechtsidentität“, bei deren Ausformung Pädagoginnen im Rahmen der Mädchenarbeit jungen Frauen behilflich sein sollen (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schuhmacher 1992: 33). Das Konzept einer „originären Geschlechtsidentität“ bedeutet im Sinne der Autorinnen, Mädchen bei ihrer Subjektwerdung zu fördern „durch die Stärkung weiblicher Potenzen, Kompetenzen, Eigenschaften und Verhaltensweisen entlang eines androgynen Maßstabes“ und durch Grenzüberschreitung „aus der Familie in die öffentliche Kultur, Politik, Gesellschaft...“ (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 31). Die Idee der Ausformung einer originären Geschlechtsidentität, einer Identität als Frau oder Mann steht im Widerspruch zur Utopie der Androgynie, in dessen Mittelpunkt der Entwurf eines „ganzen Menschen“ steht (vgl. Kapitel 2.1.2.1: 20) und damit eine eindeutige Zuordnung zu einem Geschlecht obsolet werden soll. Auch hier zeigt sich eine Verflüssigung des Konzeptes von Androgynität. So bewegen sich die Autorinnen nicht starr innerhalb eines androgynen Rahmens und eröffnen eine weitere Perspektive auf Mädchen und Frauen.

Gleichzeitig verfestigen sie das Konzept der Androgynität, indem sie geschlechterdifferente Zuordnungen vornehmen, wenn sie von der Vorstellung einer originären, also ursprünglichen Geschlechtsidentität ausgehen. Diese ursprüngliche Identität qua Geschlecht steht darüber hinaus im Widerspruch zu der Argumentation der Autorinnen, dass Verhaltensweisen kulturelle Konstruktionen sind, denn im Modell einer Geschlechtsidentität sind Verhaltensweisen im Ursprung des Geschlechts angesiedelt, die dann im Laufe der Entwicklung des Menschen ausgeformt werden müssen (vgl. Kapitel 2.1.2.2: 24).

Die Autorinnen gehen von der Überlegung des Konstruktionscharakters geschlechtsbezogener Zuschreibungen aus und gleichzeitig reproduzieren sie in ihrem Schreiben über Mädchen und Frauen tradierte Vorstellungen, in dem sie z.B. Mädchen als „Unterdrückte“, „Gewordene“ und „Zugewandte“ begreifen bzw. von einer verinnerlichten „Geringschätzung und Minderwertigkeit“ bei Mädchen und Frauen ausgehen, die es durch die Arbeit mit ihnen abzubauen gilt. Mädchen sind vielfach unterdrückt, zugewandt und haben Minderwertigkeitskomplexe. Überdenkenswert ist gleichwohl die Überlegung der Autorinnen, das Mädchen dies qua Geschlecht sind, denn Geschlechterstereotype werden so, entgegen der Intention der Autorinnen, von ihnen reproduziert.

Die Utopie der Androgynie als zu verwirklichendes Modell der Zweigeschlechtlichkeit, zu dem das hier vorliegende Konzept einen Baustein darstellen möchte, ist zum einen sehr lebensnah und im Alltag der Geschlechter verankert. Auf der anderen Seite ist dieses Konzept insofern problematisch, als es kaum einen Weg aus dem System der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit weist.

Als theoretische Grundlage ist es für ein Konzept von Mädchen jedoch zunächst viel versprechend, denn den Kennzeichen feministischer parteilicher Mädchenarbeit, die die Autorinnen formulieren, so exemplarisch das Initiieren von Bewusstseinsprozessen bei Mädchen, das Analysieren von gesellschaftlichen Normen und Werten, das Aufzeigen alternativer Lebenszusammenhänge von Mädchen usw., steht das Modell der Androgynie nicht entgegen, sondern wirkt sogar unterstützend. Mädchen können nun so genannte männliche Eigenschaften und Kompetenzen nutzen, bzw. wenn sie es schon praktizieren, nicht mehr als „vermännlicht“ diffamiert zu werden.

Um jedoch dem Modell der Androgynie näher zu kommen, muss von „weiblichen und männlichen“ Eigenschaften ausgegangen werden. Doch damit werden durch das Modell der Androgynie Zuschreibungen an Frauen und Männer perpetuiert, an deren substantiellen Bestimmungen dieses Modell ebenso wenig ändert. Darüber hinaus birgt die Androgynie einen androzentrischen Maßstab (vgl. Kapitel 2.1.2.1: 21): Der ganze Mensch, den die Autorinnen sich wünschen, zielt auf den Mann und Frauen haben hier höchstens durch die Wiederaneignung des abgespaltenen Weiblichen durch das Männliche Platz. Als zu verwirklichendes Modell von Mädchenarbeit im Sinne des Abbaus der „herrschenden Geschlechtsstereotypen“ und der Etablierung gesellschaftlicher Verhältnisse, in denen „Geschlechtszugehörigkeit keine soziale, sondern nur noch eine individuelle Bedeutung zukommt“ (Renate Klees, Helga Marburger, Michaela Schumacher 1992: 33) scheint der vorrangige Bezug auf die Utopie der Androgynie, trotz der zeitweiligen Verflüssigung dieses Konzeptes der Androgynie, auf der Ebene der Veränderung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen auf halbem Wege stehen zu bleiben.

3.3.3 Das Denken der Differenz am Beispiel der „Geschlechtsbezogenen Pädagogik“ von Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks (Hrsg.)

Das vorliegende Konzept verortet sich vor dem Hintergrund eines Modells von Differenz (vgl. Kapitel 2.1.2.2: 25). Mit und durch ihren Ansatz, mit Jugendlichen zu arbeiten, so-

wohl in geschlechtshomogenen als auch in koedukativen Gruppen versuchen die Autorin und der Autor geschlechtsspezifische Sichtweisen als Normalität und Norm in der Pädagogik zu verankern.

1985 begann die geschlechterspezifische Bildungsarbeit in der „Alten Molkerei Frille“⁴⁵. Hier wurde ein Konzept entwickelt, in dem parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit zusammengedacht und auch erprobt wurden. Die Analyse bezieht sich auf die Ausführungen zur Mädchenarbeit von Elisabeth Glücks.

Das hierarchische Geschlechterverhältnis ist aktuell eine gesellschaftliche Realität und die Autorin konstatiert, dass hiervon allenfalls „Ausnahmen die Regel bestätigen“ so z.B. indem Frauen zwar Zugang zu besserer Bildung haben, in Ausbildung und Studium i.d.R. die besseren Abschlüsse vorweisen, sich durch ihre wachsende Berufstätigkeit eine Teilhabe am öffentlichen Leben erstritten haben, sie dennoch gleichzeitig in höheren und hohen Machtpositionen nur zu einem geringen Teil präsent sind. Zu einer Effektivierung dieser Machtstrukturen ist es gekommen, weil die Kategorie Geschlecht zu wenig in den Blick genommen wurde, so die Autorin (Elisabeth Glücks 1994: 16). Zwar sind innerhalb des Systems der Zweigeschlechtlichkeit immer Abweichungen von Rollenzuweisungen möglich, das bedeutet gleichzeitig nicht, dass hierdurch das System der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit zerstört wurde, denn Abweichungen von der gesellschaftlich akzeptierten Normalität werden als „gesellschaftlich randständig“ stigmatisiert und ausgegrenzt, so Elisabeth Glücks.

Die Autorin sieht auf alltagspraktischer Ebene ein Potenzial in der Abweichung von „Geschlechtsrollenbildern“. Diese Veränderungen bezogen auf die Zuschreibungen an Geschlecht bedeuten indes nicht die Möglichkeit, „dass sich Frauen wie Männer zu Subjekten ihres Lebens entwickeln können, wo sie ohne gegenseitige Aus- und Abgrenzung auskommen können“ (Elisabeth Glücks 1994: 17).

Subjekt- und Objektzuschreibungen erscheinen nicht eindeutig darstellbar, da sich die Strukturen und Prinzipien „verselbstständigt“ haben:

Zwischen die Kategorien der Subjekte auf der einen Seite und der Objekte auf der anderen Seite, von Herrschenden und Beherrschten, von Unterdrückern und Unterdrück-

⁴⁵ Die alte Molkerei Frille ist eine Heimvolkshochschule in Petershagen mit dem Schwerpunkt politischer Jugend- und Erwachsenenbildung.

ten, von Männern und Frauen hat sich die Kategorie des „aktiven Objekts“ gebildet und geschoben. Das bedeutet bezogen auf das Geschlechterverhältnis: In der Grundstruktur „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ hat sich für beide Geschlechter eine Abweichung innerhalb ihres gesellschaftlichen Status ergeben – die Rolle des „aktiven Objekts“ (Elisabeth Glucks 1994: 17).

Als „aktive Objekte“ bezeichnet die Autorin „Handelnde innerhalb technischer und sozialer Regelsysteme“. Bezogen auf Frauen bedeutet eine Besetzung der Kategorie des „aktiven Objekts“ die Möglichkeit, dass sie durch die verstärkte Teilhabe an gesellschaftlichen Bereichen vom einflusslosen Objekt zum aktiven Objekt entwickeln. In diesem Zusammenhang ist es für Frauen notwendig, männlich definierte Persönlichkeitsanteile anzunehmen, so die Autorin. Zwar stützen Frauen so das System der Zweigeschlechtlichkeit, gleichzeitig wird durch diese Aneignung von als männlich konstruierten Eigenschaften und Kompetenzen die Gleichberechtigung von Frauen befördert:

Auf diese Art und Weise bestätigen sich Frauen jedoch wieder neu ihre lebensgeschichtlich erfahrenen Double-bind Situation und ihre bereits vertrauten Sozialisationserfahrungen, die von Paradoxien geprägt sind (Elisabeth Glucks 1994: 20).

Hier wird das Modell der Androgynie in seiner Konsequenz aufgezeigt und in seiner dichotomen Struktur als kontraindiziert für einen Baustein zu einem egalitären Geschlechterverhältnis gedeutet. Die Autorin plädiert deshalb für eine Stärkung von Frauenzusammenhängen:

Dazu bedarf es eines weiter entfalteten Frauenbewusstseins und in seinem Gefolge eines bisher nicht existenten Frauenzusammenhangs, der sich selbst als Maßstab für Einflussnahme und Entscheidungen akzeptiert. Das heißt nichts anderes, als dass dieser Frauenzusammenschluss von sich selbst ein Subjektverständnis hat und sich als Reaktion auf...[Auslassung im Original. A.S.] erschöpft. Ein wesentliches Prinzip wäre hierbei, Entscheidungen und Gestaltungsvorhaben rückzukoppeln in diesem weiblichen Zusammenhang, bevor Frauen in den männlich strukturierten Räumen gestaltend verändern bzw. Veränderungen zustimmen würden (Elisabeth Glucks 1994: 18).

Für Männer konstatiert Elisabeth Glucks, bezogen auf die Besetzung der Kategorie des „aktiven Objekts“, einen Abstieg aus einer Subjektposition zum „kleinen Rädchen im Getriebe“ (Elisabeth Glucks 1994: 19). Glucks begreift diesen Schritt für Männer als Chance, weil die Kategorie des aktiven Objekts dem tradierten Männerbild diametral entgegensteht und somit eine Möglichkeit zu einer Erweiterung der gesellschaftlichen Konstruktion von Männlichkeit besteht.

Sie bieten ihnen die Chance, die Struktur männlicher Sozialisation zu entlarven, die sie gleichzeitig als die Größeren und Stärkeren gegenüber Frauen aufbauen und sie unter-

einander als Konkurrierende – in der Mehrzahl dabei unterliegende – isoliert und gegenseitig unter Druck gesetzt. Da, wo Männlichkeit nicht mehr mit dem Zwang zur Dominanz besetzt ist, wäre es möglich, als Mann mit größerer Offenheit gegenüber anderen Männern und Frauen zu leben ohne identitätsbedrohende Angst, in der (vermeintlichen) Konkurrenz zu unterliegen (Elisabeth Glücks 1994: 20).

Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass Rollenaufweichungen kein Garant für eine Annäherung der „Geschlechter auf struktureller Ebene“ sind, stattdessen spricht sie sich für eine Bewusstmachung des jeweiligen „geschlechtsspezifischen Standorts“ aus. Vor diesem Hintergrund entwirft sie ein Modell einer geschlechtsbezogenen Pädagogik, im Rahmen derer Geschlecht zum Ausgangspunkt von Überlegungen, Konzepten und Zielen gemacht wird. Als Konsequenz daraus ergibt sich eine neue Sicht auf Geschlecht und eine Reflexion der Geschlechtsidentität für pädagogische Fachkräfte, so Glücks.

Für den Bereich Mädchenarbeit konkretisiert sie diese Überlegungen wie folgt:

Im Rahmen der Arbeit mit Mädchen soll von der „weiblichen Objektperspektive“ abgerückt werden, um eine Subjektperspektive für sie zu gewinnen. Mädchen und Frauen sollen damit eine Stärkung ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten erfahren, um in öffentlichen Räumen als eigenständig agierende Personen präsent zu sein. Dabei ist es Elisabeth Glücks wichtig, eine Stärkung des „weiblichen Selbstverständnisses“ als Frau mit „eigenem Wert und Würde“ zu vervollständigen. Diese soll über eine Einbeziehung des weiblichen Körpers in diesem Prozess geleistet werden, denn „Körperbewusstsein“ und „Geistesbewusstsein“ sollen zusammengebracht und damit eine polare Spaltung in Körper und Geist aufgebrochen werden.

Vor diesem Hintergrund formuliert sie folgende Grundsätze für ihren Ansatz, mit Mädchen zu arbeiten:

Die Akzeptanz der „ganzheitlichen Lebensplanung“ von Mädchen soll in den Mittelpunkt gerückt werden, auch bzw. insbesondere dann, wenn diese sich auf eine Integration von Beruf und Familie bezieht.

Mädchenarbeit hat hier die Aufgabe, beide Lebensbereiche in ihren Gewinn- und Verlustseiten zu thematisieren, um eine Entscheidungsbasis zu schaffen (Elisabeth Glücks 1994: 119).

Die Autorin will mit ihrer Arbeit an den „Stärken der weiblichen Sozialisation“ ansetzen und eine Förderung der Auseinandersetzung bei den Mädchen mit nicht gelebten oder als männlich eingestuften Erfahrungsmustern herausfordern.

Mädchenarbeit hat hier die Aufgabe, gängige Weiblichkeitsbilder in ihren positiven und negativen Erscheinungsformen den Mädchen vor Augen zu führen und z.B. ihre soziale Kompetenz - nach außen sichtbar - zur Stärkung eigener Interessen einzusetzen und sich nicht im „Für-die-Zufriedenheit-aller-um-mich-herum“ erschöpfen zu lassen (Elisabeth Glücks 1994: 119).

So genannte „männliche Verhaltensmuster“ sollen im Rahmen der Arbeit in Bezug auf das „weibliche Rollenrepertoire“ hinterfragt werden. Aus diesem Grund plädiert Glücks für „weibliche Leitbilder“ in der Arbeit mit Mädchen, damit diese sich mit widersprüchlichen Erwartungen an Weiblichkeit auseinander setzen können.

Mädchenarbeit hat hier die Aufgabe, Mädchen und Frauen ein ganzheitliches Gefühl für ihre Person zu vermitteln, d.h. insbesondere den Einklang zwischen Körper und Intellekt finden zu lassen (Elisabeth Glücks 1994: 120).

Mädchenarbeit hat zum Ziel, einen Gegenpol zum reglementierten und ritualisierten Alltag von Mädchen zu schaffen. Mädchen brauchen Freiräume und freie Zeit, so die Autorin.

Zum unverzichtbaren Bestandteil von Mädchenarbeit gehört deshalb Spaß und Lust, Experimentieren und ungewohntes wagen, um wachsen zu können und Interesse an eigenen neuen Entwicklungen und Erfahrungen zu gewinnen (Elisabeth Glücks 1994: 121).

Pädagoginnen sollten in diesem Zusammenhang von Mädchen keine Erkenntnisprozesse in Richtung einer neuen Identität als Frau erwarten.

Diese Sensibilisierungen für geschlechtsspezifisches Verhalten sind sowohl innerhalb der Mädchengruppenarbeit als auch im koedukativen Alltag notwendig, so die Autorin. Zentral ist hierbei die Schulung der Wahrnehmung in Bezug auf geschlechtbedingtes Verhalten und die kontinuierliche Beobachtung des Alltagsverhaltens von Mädchen und Jungen auf der Basis eines „die eigene Geschlechtsrolle reflektierenden Standpunktes als Frau in dieser Gesellschaft“ (vgl. Elisabeth Glücks 1994: 121).

Im Zusammenhang des Ansatzes der geschlechtsbezogenen Pädagogik fokussiert auf eine konkrete praktische Arbeit mit Mädchen z.B. in Seminaren, sind für die Autorin folgende Aspekte bedeutsam:

- Dass ein Mädchenraum zur Verfügung steht.

- Dass Mädchen die Möglichkeit geboten bekommen, sozialen Freiraum selbst zu entdecken und Schritte zur Entfaltung ihrer „weiblichen Identität“ einzuleiten.
- Dass Mädchen im Mittelpunkt stehen und zum Maßstab ihres Handelns werden.
- Dass Mädchen unterstützt werden, Verletzungen und Übergriffe ernst zunehmen und zu thematisieren und lernen, ihrer eigenen Wahrnehmung und Intuition zu vertrauen.
- Dass Mädchen Stärken auf bisher unbekanntem Terrain erleben.
- Dass Mädchen den Seminaralltag über die Mädchengruppe hinaus „feminisieren“.

Die Pädagoginnen können Mädchen in diesem Rahmen als Vertraute oder Fremde erleben, um so Vertrauen und Akzeptanz in das eigene Geschlecht zu entwickeln.

3.3.3.1 Konzeptanalyse

Die Autorin verortet ihr Konzept ausdrücklich bezogen auf ein Denken Differenz und verwirft androgyne Konzepte zur Durchsetzung egalitärer Geschlechterverhältnisse als kontraproduktiv (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Ein Denken einer konsequenten Zweierheit der Geschlechter ist die Matrix dieser Überlegung, mit Mädchen zu arbeiten, dabei sollen Mädchen und Frauen lernen, eigene Erfahrungen „ernst zu nehmen“ und den „weiblichen Blick“ zu schärfen für eine „weibliche Veränderung“ patriarchaler Strukturen.

Elisabeth Glücks geht von der Grundannahme der Zweigeschlechtlichkeit als gesellschaftlicher Realität aus und versucht von diesem Standort aus, die Kategorie Geschlecht in der Pädagogik zu etablieren. Sie konstatiert eine Aufweichung von Rollenzuschreibungen an die Geschlechter und stellt gleichzeitig fest, dass diese Rollenaufweichungen nicht zwangsläufig zu einer Annäherung der Geschlechter führen. Sie zeigt einen Spagat auf, den Frauen machen müssen, um am öffentlichen Leben teilzunehmen: Frauen und Mädchen benötigen nach Ansicht der Autorin männlich definierte Persönlichkeitsanteile, bzw. möchten sich die Freiheit nehmen jene Anteile zu nutzen, um z.B. ihre Karrierechancen zu verbessern. Dieses Vorgehen stützt zwar das System der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit, gleichzeitig wird damit Positives für die Gleichberechtigung von Frauen erreicht. Elisabeth Glücks spricht sich mit den italienischen Differenztheoretikerinnen für eine Etablierung und Stärkung von Frauenzusammenhängen aus.

Vor diesem Hintergrund plädiert die Autorin für eine „neue Sicht auf Geschlechter“. Sie setzt mit ihrem Konzept bei Mädchen und ihren Lebensrealitäten an, in dem sie vom Geschlecht als gelebter Existenz ausgeht. Im Rahmen ihres Konzeptes geht es indes nicht in

erster Linie darum, Mädchen zu stärken und ihre Kompetenzen zu erweitern, sondern um die Entwicklung einer „symbolischen Ordnung von Frauen“.

Das Denken von Differenz bezogen auf die Etablierung einer symbolischen Ordnung, die als nichtaffirmativ und prozesshaft begriffen wird, soll im Folgenden mit ihren Potenzialen und Problemen diskutiert werden.

Der geschlechtsbezogene Ansatz, mit Mädchen zu arbeiten, ist auf einer Ebene des realen Lebens durchaus nachvollziehbar, und es erscheint wichtig, angesichts gesellschaftlicher Benachteiligungen von Frauen und Mädchen, an den Bedürfnissen von Mädchen anzusetzen und ihre Personen in den Mittelpunkt zu stellen, ohne sie und ihr Handeln als veränderungsbedürftig zu diffamieren. Mädchen kann so die Möglichkeit gegeben werden, positive Erfahrungen bezogen auf ihr Mädchen-Sein zu machen und Mädchen- und Frauenzusammenhänge wahrzunehmen und kennen zu lernen.

Die besonderen Dilemmata des Modells der Differenz sind zum einen, die Transparenz dessen zu gewährleisten, an welchem Maßstab die zu erreichende Egalität gemessen wird, um sich nicht assimilatatorisch an einem androzentrischen Referenzsystem zu orientieren. Zum anderen bedeutet Differenz die Notwendigkeit der Beibehaltung der Kategorien Weiblich und Männlich bzw. Frau und Mann. Das Problem hierbei ist, dass diese Pole im System der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit nicht neutral gesetzt sind. Die Ausgangsbasis für eine Veränderung beinhaltet demnach immer schon eine Wertung. Elisabeth Glücks behält die patriarchal konstruierten Kategorien „Frau“ und „weiblich“ bei, kritisiert sie und begreift sie gleichzeitig als Ausgangsort für ihre Arbeit mit Mädchen.

Die Autorin formuliert, mit ihrer Arbeit dazu beitragen zu wollen, von einer „weiblichen Objektperspektive“ abzurücken und eine Subjektperspektive für Mädchen zu eröffnen. Aus dieser Subjektposition heraus, die Mädchen und Frauen in Frauenzusammenhängen erlangen könnten, könnte durch eine Schärfung des „weiblichen Blicks“ eine „weibliche Veränderung patriarchaler Strukturen“ (Elisabeth Glücks 1994: 118) eingeleitet werden. Wie kann jedoch ein „weibliche Blick“ aussehen, der zu einer „weiblichen Veränderung“ von patriarchalen Strukturen beitragen kann? Wann ist ein Blick weiblich, und wodurch zeichnet sich dieser Blick aus? Ist dies ein Blick, der frei ist von einer männlichen Definitionsmacht und würde er mithin einen androzentrischen Gleichheitsmaßstab außer Kraft setzen? Im Modus des dichotomen Denkens ist ein „weiblicher“, von einer männlichen Definitionsmacht freier Blick kaum denkbar, da Frau-Sein i.d.R. in Abgrenzung zu Mann-Sein

konstruiert wird (vgl. Kapitel 2.1.1: 18). Gefangen in dieser Logik ist es nahezu unmöglich, patriarchale Strukturen „weiblich“ zu verändern im Sinne einer Zerstörung dieser Kultur. Im Gegenteil: Durch das ausgeprägte Beharren auf den Kategorien männlich und weiblich in diesem Konzept wird Frausein nicht nur biologisch bezogen auf die Kategorie „sex“ begründet, sondern auch die Kategorie „gender“ wird auf dieser Basis ontologisch verortet. Die Problematik des Zementierens des Mann-Frau-Dualismus durch ein bloßes Umkehren der Geschlechterhierarchie, sehen die italienischen Differenztheoretikerinnen, auf die sich die Autorin mit ihrem Konzept bezieht, und sie versuchen, diese Gratwanderung mit Hilfe der Verfahren Dekonstruktion und Mimesis zu leisten⁴⁶. In diesem Zusammenhang bedeutet Dekonstruktion ein Aufdecken des historischen Gewordenseins von Weiblichkeit als ein von Männern entworfenes Konstrukt, damit entschleierte die Bewegung von Dekonstruktion, Männlichkeit und deren Entwürfe über Weiblichkeit als Maßstab. Auf dieser Basis greift Mimesis im italienischen Differenzdenken im Sinne von Nachahmung und Parodie: durch das Nachahmen, Paraphrasieren und Parodieren besteht für Frauen eine Möglichkeit, die patriarchale, symbolische Ordnung zu durchqueren und zu verändern. Diese Veränderung kann möglich werden z.B. durch eine „parasitäre Unterwerfung“ unter männlich konstruierte Diskursformen, immer im Bewusstsein der ihnen zugewiesenen Stereotypen (vgl. Kapitel 2.1.2.2: 27). Gleichzeitig birgt dieses Vorgehen die Problematik, in bloße Wiederholungen zu verfallen und damit das hierarchische Geschlechterverhältnis zu zementieren. Im vorliegenden Konzept zur Mädchenarbeit treten die im italienischen Differenzdenken wichtigen Begriffe Dekonstruktion und Mimesis nicht auf und in diesem Zusammenhang ist die Möglichkeit gegeben, dass das Konzept der geschlechtsbezogenen Pädagogik eine „neue Weiblichkeit“ propagiert und dichte Argumentationen und Zuordnungen nicht aushebelt, sondern diese modifiziert reproduziert.

Elisabeth Glücks misst in ihrem Konzept Frauenzusammenhängen eine große Bedeutung bei, denn in Beziehungen unter Frauen können sich Frauen gegenseitig Bedeutung, Wert und Würde verleihen und sich in der Welt bewegen, so Glücks. In diesen Frauenzusammenhängen sollen eigene Maßstäbe entwickelt werden, die sich nicht in Abgrenzung zu bzw. Reaktion auf patriarchale Lebensrealitäten erschöpfen (Elisabeth Glücks 1994: 18). Der Anspruch, eigene Maßstäbe und Orientierungen zu entwickeln, die frei sind von

⁴⁶ Auch Judith Butler verweist mit ihrer Überlegung durch Parodieren der Geschlechter subversiv zu agieren,

männlicher Definitionsmacht, ist ein Balanceakt, denn wie können Frauen, die in die Realität der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit eingebunden sind, aus dieser Situation heraustreten?

In diesen Zusammenhang stellen die italienischen Differenztheoretikerinnen das Begehren von Frauen. Das Begehren soll Ausgangsort ihres Handelns sein, Frauen sollen sich mit ihren Wünschen und Vorstellungen selbst ins Zentrum der Welt stellen. Die Entwicklung des Begehrens von Mädchen ist im Konzept der geschlechtsbezogenen Pädagogik eher indirekt benannt, so in Aspekten wie der Stärkung des weiblichen Selbstverständnisses und der Achtung des eigenen Denkens, Fühlens, Wahrnehmen und Handelns (Elisabeth Glücks 1994: 118).

Doch auch das Begehren von Frauen und Mädchen ist verwoben mit Konstruktionen darüber, welches Begehren Frauen und Mädchen zugestanden wird bzw. sie sich selber zugestehen und dieses Begehren ist letztlich bestimmt durch hegemoniale Zuschreibungen (vgl. Kapitel 2.1.2.2: 28). So bedeutet der Bezug auf die Kategorie des Begehrens keinen Rückgriff auf einen neutralen Ort, sondern wiederum auf eine Konstruktion im Rahmen des Systems der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit

Das vorliegende Konzept der „Geschlechtsbezogenen Pädagogik“ rekurriert zwar auf das Modell von Differenz, wichtige Aspekte dieses Denkens werden jedoch weitgehend außer Acht gelassen bzw. nicht thematisiert. Es sind diejenigen Aspekte, die das italienische Differenzdenken vom Denken einer „idealisierten Differenz“ unterscheiden (vgl. Kapitel 2.1.2.2) und damit potenziell Bewegungen aus dem Denken in Dichotomien heraus aufzeigen könnten. So verkürzt bleibt das Konzept der Differenz auf einer Ebene, die ontologische Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht perpetuiert und deren Standort im hierarchischen Geschlechterverhältnis stabilisiert.

Das kritische Potenzial, das im Zusammenspiel von Dekonstruktion, Mimesis, dem Begehren von Frauen und Frauenzusammenhängen vorhanden ist und im Differenzdenken in einer symbolischen Ordnung von Frauen münden soll, bleibt im Konzept der geschlechtsbezogenen Pädagogik auf einer pragmatischen Ebene. Weder das Referenzsystem von Gleichheit und Konstruktion von Zuschreibungen an Geschlechter, noch der schwierige Balanceakt innerhalb von Frauenzusammenhängen etwas Eigenes, frei von androzentri-

schen Maßstäben zu entwerfen und sich gleichzeitig im System der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit zu bewegen, auf deren Herstellungsmodi zurückgreifen zu müssen und sie somit wieder zu reproduzieren, werden konzeptionell aufgegriffen. So verkürzt das Konzept der geschlechtsbezogenen Pädagogik das Modell von Differenz auf die Betonung von Weiblichkeit und eines weiblichen Selbstverständnisses in geschlechtshomogenen Gruppen. Und auch die im differenztheoretischen Denken so wichtige Erkenntnis von Differenzen in und unter Frauen und Mädchen werden kaum berücksichtigt, indem pauschal von „einer weiblichen Sozialisation“ und „ihren Stärken“ und „einer weiblichen Identität“ gesprochen (vgl. Elisabeth Glücks 1994) wird. So gesehen bietet das Konzept der „Geschlechtsbezogenen Pädagogik“ kaum Möglichkeiten, aus einem Denken in Dichotomien auszubrechen, hierarchische Zweigeschlechtlichkeit in Wanken zu bringen und eine eigene symbolische Ordnung von Frauen zu etablieren.

Gleichzeitig ist der Versuch des Entwurfs einer symbolischen Ordnung sinnvoll, weil hier versucht wird, Mädchen mit ihren Lebenszusammenhängen, ihrem Wollen und Tun nicht als defizitär wahrzunehmen, sondern wertschätzend und dabei nicht vordergründig assimilationistisch zu argumentieren. In diesem Zusammenhang ist z.B. die Akzeptanz der Lebensplanungen von Mädchen, auch wenn sie nicht der Idee von Lebensplanung der Pädagogin entspricht, ein wichtiger Ansatzpunkt.

Gerade in koedukativen Zusammenhängen kann das Konzept der „Geschlechtsbezogenen Pädagogik“ bezogen auf die Ebene einer praktischen Arbeit zu einer Irritation des hierarchischen Geschlechterverhältnisses beitragen – die Struktur dieser Zweigeschlechtlichkeit und ihre Herstellungsmechanismen werden hingegen kaum angegriffen.

3.3.4 Noch einmal: Das Denken der Differenz: „Feministische Mädchenarbeit gegen den Strom“ von Gabriele Möhlke und Gabi Reiter

Das vorliegende Buch zur Mädchenarbeit verortet sich in Abgrenzung zu anderen Konzepten ausdrücklich feministisch. Die Autorinnen untersuchen Chancen und Begrenzungen feministischer Mädchenarbeit sowohl am Beispiel einer autonomen Mädcheneinrichtung als auch anhand von Mädchenarbeit in gemischtgeschlechtlichen Jugendfreizeiteinrichtungen, um Unterschiede, Rahmenbedingungen und Resonanzen von Besucherrinnen herauszuarbeiten. Es geht Möhlke et al. nicht um Wertung und eventuelle Disqualifizierung von Mädchenarbeit in gemischten Einrichtungen, sondern um eine Analyse der Bedingungen, die eine feministische Mädchenarbeit fördern und behindern.

Folgende Ziele bzw. Aufgaben feministischer Mädchenarbeit formulieren die Autorinnen:

- Analyse und Kritik patriarchaler Herrschaftsstrukturen
- Die Abschaffung jeglicher Unterdrückung des weiblichen Geschlechts
- Das in-den-Blick-Nehmen der gesamten Gesellschaft
- Den Entwurf einer eigenständigen weiblichen Gegenkultur (vgl. Gabriele Möhlke, Gabi Reiter 1995: 26).

Feministische Mädchenarbeit wird in diesem Konzept gleichzeitig als feministische Mädchen- und Frauenpolitik begriffen mit dem Ziel, eine Gesellschaft ohne Geschlechterhierarchie und ohne gewaltsame Unterdrückung zu schaffen:

Heutiges Ziel einer feministischen Mädchenarbeit ist zunächst die volle Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit von Mädchen, ihrer Individualität, Ganzheitlichkeit, Selbstbestimmtheit unter Einschluss der Überwindung und Heilung bereits erfolgter tiefer Verletzungen und der positiven Bewertung und Selbstbewertung von Weiblichkeit jenseits patriarchaler Normen (Gabriele Möhlke, Gabi Reiter 1995: 25).

Hierzu bedarf es eines „emanzipierten Frauenbildes“, das durch die in der Mädchenarbeit agierende Pädagogin repräsentiert werden muss, so die Autorinnen.

Grundgedanke des Konzeptes ist, dass nicht einseitig Mädchen und Frauen im Hinblick auf „männlich strukturiertes“ Denken und Handeln gefördert werden müssen, sondern gleichzeitig die Forderung gestellt wird, dass Jungen und Männer „weibliche Fähigkeiten“ mehr schätzen lernen und sich an ihnen orientieren sollen. Im gegenwärtigen Geschlechterverhältnis, so Möhlke/Reiter, kann eine Benachteiligung von Mädchen nur durch eine Überbetonung von Mädchenförderung zum Ausgleich führen und ein Umdenken bewirken.

Gabriele Möhlke und Gabi Reiter sprechen sich gegen einen Defizitansatz in der Mädchenarbeit aus, der die Zielgruppe dieser Arbeit in erster Linie als Problemgruppe beschreibt, da dieser Blick auf Mädchen eine Wahrnehmung als Opfer von gesellschaftlichen Verhältnissen zementiert und Mädchen als tätige Subjekte ausblendet.

Folgende unabdingbare Prinzipien feministischer Mädchenarbeit benennen Möhlke und Reiter:

- Räume für Mädchen und Frauen
- Ganzheitlichkeit
- Parteilichkeit der Pädagogin

- Autonomie
- Rolle der Pädagogin (vgl. Gabriele Möhlke, Gabi Reiter 1994: 29ff.).

Räume für Mädchen und Frauen

Diese Räume werden gefordert als Entwicklungs-, Frei- und Schutzräume für die Identitätsbildung, zur Kraftfindung und zum Einüben von Widerstand. Sie sollen ein Ort positiver Wahrnehmung und Wertschätzung von Frauen sein:

Eine positiv verstandene „Insel“ ermöglicht die notwendige Distanz zu strukturellen Herrschaftsmechanismen, verhilft, die bestehende geschlechtsbezogene Weltordnung als Unrechtssystem zu begreifen, die eigene Rolle zu reflektieren, Mut zu finden, erlebte Verletzungen aufzuspüren und Konsequenzen auch für das eigene Leben zu ziehen und bietet die Chance, eigene Wege und damit zu sich Selbst zu finden (Gabriele Möhlke, Gabi Reiter 1995: 175f).

Ganzheitlichkeit

Ganzheitlichkeit meint hier die Anerkennung der Komplexität und Widersprüchlichkeit des weiblichen Lebenszusammenhanges. Die „spezifischen Schwächen und Stärken“ von Mädchen und Frauen sollen angesprochen werden, und es soll ihnen Platz und Raum geboten werden, ihre Vielfalt zu erfahren und anzuerkennen:

Feministische Mädchenarbeit muss auf die persönlichen Bedürfnisse und Problemlagen der Mädchen eingehen und sie dabei unterstützen, ihren eigenen, selbstbestimmten Weg zu finden und zu gehen (Gabriele Möhlke, Gabi Reiter 1995: 29).

Parteilichkeit der Pädagogin

Die Pädagogin soll Mädchen und ihre Lebensentwürfe „vorurteilsfrei“ akzeptieren und darüber hinaus Sprachrohr für die Belange von Mädchen sein. D.h. über ihre pädagogische Funktion hinaus sollte sie noch eine politische Funktion erfüllen. Die Wünsche und Interessen von Mädchen sollen ernst genommen werden, auch wenn sie nicht den feministischen Vorstellungen der Pädagogin entsprechen:

In einer Atmosphäre des akzeptiert Seins werden Mädchen nach Stärkung und Herausbildung ihres Selbstbewusstseins ihre realen Schwächen zulassen, sie hinterfragen, konstruktiv verändern, ihre Kompetenzen erweitern und Neues ausprobieren (Gabriele Möhlke, Gabi Reiter 1995: 30).

Parteilichkeit bedeutet, eine „solidarische Grundposition“ für Mädchen und Frauen einzunehmen, so die Autorinnen.

Autonomie

Mädchen sollen ermuntert und angeleitet werden, sich an Prozessen (politischer) Mitbestimmung zu beteiligen. An ihren vorhandenen Kompetenzen und Stärken soll angesetzt werden, um Sicherheit zu vermitteln und Mut zu machen, „selbstverantwortlich zu handeln und eigenständig Entscheidungen zu treffen“ (Gabriele Möhlke, Gabi Reiter 1995: 31).

Rolle der Pädagogin

Die Pädagogin sollte sich Mädchen als Identifikationsfigur anbieten und als Vorbild für Mädchen dienen. Sie sollte sich deshalb ihrer eigenen Bedeutsamkeit, Selbststärke und Selbstgewissheit bewusst sein, damit sie in diesen Bereichen Mädchen als Vorbild dienen kann:

Die Pädagogin muss fähig sein, „auf der Basis einer umfassenden Gesellschaftsanalyse in Distanz zu treten“ und daraus eine stabile Grundlage zu schaffen, die es erst ermöglicht, gemeinsam Widerstandsformen zu entdecken (Gabriele Möhlke; Gabi Reiter 1995: 31).

Frauen brauchen andere Frauen für die Auseinandersetzung- und Diskussionsprozesse und für das Vorantreiben von Umdenkungs- und Lernprozessen und Bewusstseinsweiterungen, so die Autorinnen. Mädchen benötigten in diesen Prozessen Pädagoginnen, die ihnen behilflich sind auf der Suche nach einem „bewussten-feministischen-Weg der Auseinandersetzung mit und in dieser – männerdominierten – Welt“ (Gabriele Möhlke, Gabi Reiter 1995:170).

Bevorzugt sollten Pädagoginnen eingestellt werden, die als „feministische Lesben“ leben, um den Mädchen eine Vielfalt von Lebensentwürfen aufzeigen zu können. Möhlke und Reiter schreiben darüber hinaus lesbischen Pädagoginnen mehr feministisches Potenzial zu als heterosexuellen Pädagoginnen:

Pädagoginnen, die ausschließlich in Frauenzusammenhängen arbeiten und/oder auch als feministische Lesben leben, zeigen durch ihre Lebensweise eine andere, radikalere Art von Widerstand gegen das Patriarchat. Sie verweigern konsequent, Energien in eine Aufrechterhaltung oder gar weitere Entwicklung der bestehenden männerdominierten Ordnung zu stecken; sie leben in anderen „Wirklichkeiten“, jenseits der direkten Auseinandersetzung mit Männern, um diese von ihren Zielen und Einstellungen zu überzeugen (Gabriele Möhlke, Gabi Reiter: 177).

Das Einnehmen einer Distanz zur männerdominierten Welt sehen sie als Notwendigkeit für weiterreichende Analysen und Erkenntnisse über das Geschlechterverhältnis.

In einer gegenseitigen Öffnung und zur Vermeidung von Flügelkämpfen unter Frauen, sollten auch heterosexuelle Frauen lernen, das radikale Potenzial von lesbischen Frauen wertzuschätzen und für sich nutzbar zu machen – dafür ist es notwendig, eventuelle homophobe Einstellungen zu überwinden. Eine solche Offenheit könnte unbewusste und bewusste Widerstände auflösen und einen gegenseitigen, bunten Lernprozess ermöglichen. (Gabriele Möhlke, Gabi Reiter 1995: 177).

3.3.4.1 Konzeptanalyse

Die Autorinnen verorten ihr Konzept, mit Mädchen zu arbeiten, ausdrücklich als feministisch, indem sie Mädchenarbeit gleichzeitig als eine Form von Mädchenpolitik begreifen, der eine patriarchatskritische Gesellschaftsanalyse zu Grunde liegt, denn eine Untersuchung von „Herrschafts-, Macht- und Gewaltverhältnissen“ erscheint ihnen als unabdingbare Grundlage in der Arbeit mit Mädchen (Gabriele Möhlke, Gabi Reiter 1995: 23).

Eine wichtige Zielsetzung der Autorinnen ist vor diesem Hintergrund die Entwicklung einer „eigenständigen weiblichen Gegenkultur“, mit dem Ziel, hierarchische Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern zu verändern (Gabriele Möhlke, Gabi Reiter 1995: 26). Es erscheint ihnen notwendig, in eine Distanz zur männerdominierten Welt zu gehen, um weiterreichende Analysen über das Geschlechterverhältnis zu leisten. Vor diesem Hintergrund erachten es die Autorinnen als sinnvoll, Benachteiligungen von Mädchen durch eine Überbetonung von Mädchenförderung zu kompensieren. Dabei soll an den „spezifischen Schwächen und Stärken“ von Mädchen angesetzt werden und sie sollen im Prozess hin zu einer „positiven Bewertung von Weiblichkeit jenseits patriarchaler Normen“ unterstützt und auf einen „bewussten-feministischen Weg der Auseinandersetzung“ geleitet werden. Mit diesen Überlegungen nehmen die Autorinnen über ihren feministischen Ansatz hinaus Bezug auf ein Denken der Differenz (vgl. Kapitel 2.1.2.2), indem sie die Zuschreibungen von Männern an Frauen kritisieren und sie sich den Forderungen von Savier/Wild (1980) anschließen, „typisch männlich und typisch weiblich neu zu definieren“ (Gabriele Möhlke, Gabi Reiter 1995: 24).

Die Autorinnen wollen mit ihrer Arbeit ausdrücklich zu einer Veränderung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen beitragen. Welche Potenziale und Probleme weist dieser Differenzansatz gekoppelt mit den feministischen Überlegungen der Autorinnen auf?

Zunächst beziehen sich die Autorinnen auf eine Differenz zwischen den Geschlechtern und entwerfen ihr Konzept mit Mädchen zu arbeiten durch Trennung und Abgrenzung zu be-

stehenden gesellschaftlichen Strukturen (Gabriele Möhlke, Gabi Reiter: 26). So skizzieren Möhlke et al. eine Utopie einer „weiblichen Gegenkultur“, die in einer konkreten praktischen Arbeit mit Mädchen dazu beitragen kann, dass Mädchen sich mit ihren Wünschen und Bedürfnissen wahrgenommen fühlen, als wichtig anerkannt werden und ihre Existenz und ihre Kompetenzen in einen soziokulturellen Kontext eingebunden werden (vgl. Konzeptanalyse 3.3.3.1). Auf einer Ebene von Alltagsphänomenen vermag dieses Denken von Differenz dazu beitragen, dass hierarchische Geschlechterverhältnis durch ein womöglich verändertes Verhalten von Mädchen und Frauen und damit durch einen partiell modifizierten Umgang der Geschlechter miteinander zu irritieren.

Gleichzeitig kann die Utopie einer weiblichen Gegenkultur kontraproduktiv wirken, wenn sie wie im vorliegenden Konzept in Abgrenzung zur männlichen Kultur konstruiert wird. Im Logos des dichotomen Denkens liegt dem weiblichen Entwurf einer Gegenkultur ein androzentrisches Referenzsystem zugrunde, denn das hierarchische System der Zweigeschlechtlichkeit ist mit seinen Werten und Normen männlich determiniert – Gegenentwürfe können allenfalls auf dieser Folie entworfen werden. Wenn sich Differenz nur auf eine Entwicklung einer „weiblichen Gegenkultur“ in Abgrenzung zu einer männlichen Kultur erschöpft, dann würde das Modell von Differenz verstrickt bleiben im Mechanismus dichotomen Denkens und auf einer Metaebene letztlich Macht- und Herrschaftsverhältnisse reproduzieren.

Darüber hinaus birgt der Bezug auf eine spezifisch „weibliche“ bzw. spezifisch „männliche“ Kultur das Dilemma, durch diese Annahme der Spezifika mittelbar Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht vorzunehmen. Durch den Bezug auf die Kategorie Mädchen können die Autorinnen nicht ohne Zuschreibungen agieren, gerade deshalb erscheint es sinnvoll, dass sie kritisch mit ihren neuen Konstruktionen über männlich und weiblich umgehen, sonst wirkt der Entwurf einer weiblichen Gegenkultur bezogen auf das hierarchische Geschlechterverhältnis affirmativ, weil er sich auf Dichotomien bezieht, deren Konstruktionscharakter und Maßstäbe nicht transparent gemacht werden.

Ein weiteres wichtiges Ziel der feministischen Mädchenarbeit, im Sinne des vorliegenden Konzeptes, besteht in der Unterstützung von Mädchen zur „vollen Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit“ (vgl. Gabriele Möhlke, Gabi Reiter 1995: 25). Individualität, Selbstbestimmtheit und eine positive Sicht auf die eigene Weiblichkeit sind für die Auto-

rinnen in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Mädchen stehen hier mit ihrer Individualität im Mittelpunkt und Differenzen unter Mädchen können in den Blick genommen werden. Durch dieses Vorhaben ziehen die Autorinnen eine weitere Ebene von Differenz in ihr Konzept von Mädchenarbeit ein, im Sinne einer qualitativen Differenz, im Rahmen derer Mädchen in ihrer Unterschiedlichkeit als nicht vergleichbar und nicht hierarchisierbar erscheinen (vgl. Kapitel 2.1.2.2: 25). Somit kann jedes Mädchen zunächst einmal als einzigartig in seiner Persönlichkeit wahrgenommen werden. Diese Sicht macht frei für einen Eindruck von Vielfalt, denn wenn Einzigartigkeit wahrgenommen werden kann, kann Vielfalt in den Blick genommen werden (vgl. Kapitel 2.1.2.2: 29). Die Persönlichkeitsentwicklung erscheint hier als prozesshaft, fließend und veränderbar. Beides, sowohl die Wahrnehmung von Differenzen unter Mädchen als auch die Prozesshaftigkeit von Subjektivität, bedeuten eine Möglichkeit des Erkennens einer Vieldimensionalität von Subjekten, indem bisher scheinbar eindeutige Identifizierungen, Zuschreibungen und Bezugskategorien ihrer essentiellen Basis beraubt werden. Diese Sicht auf die damit dezentrierten Subjekte im Sinne von multiplen Identitäten wendet sich gegen einen bürgerlich – männlichen Selbstentwurf, der als stabiles hierarchisch organisiertes Subjekt konstituiert wird und noch immer eine Norm darstellt. Zwar ist diese Norm als Alltagsphänomen brüchig, evident findet sie sich auf der Ebene der symbolischen Ordnung (vgl. Kapitel 2.2.2.1: 41). Und auch in diesem Konzept scheint die Kategorie des autonomen Subjekts verborgen, indem sie den Überlegungen der Autorinnen bezogen auf die Entwicklung von Mädchen zu eigenständigen Persönlichkeiten anhaftet, denn dieser Entwurf einer Persönlichkeit basiert auf der Annahme des Vorhandenseins eines Wesenskerns, der reifen und sich entwickeln kann, um dann irgendwann eine „fertige“ Persönlichkeit zu sein. Dieses Persönlichkeitskonzept würde sich als androzentrischer Entwurf enthüllen, gemessen an dem Mädchen als defizitär erscheinen können, denn wer definiert, wann ein Mädchen eine „volle eigenständige Persönlichkeit“ ist, und wie sieht diese Persönlichkeit aus? Können Mädchen in diesem Zusammenhang überhaupt eigenständige Persönlichkeiten sein, wenn sie doch Mädchen/Frauen sind und nicht Jungen/Männer? Auch das Modell der qualitativen Differenz wird vor diesem Hintergrund brüchig, wenn als Maßstab für Mädchen-Sein latent die Kategorien Junge/Mann anklingen, denn so kann Differenz zum Mechanismus einer hierarchisierenden, vergleichenden Relation werden. Diese vergleichende Differenz ist auch im folgenden Aspekt des Konzeptes zur feministischen Mädchenarbeit bedeutsam.

Für die „volle Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit“ brauchen Mädchen zur Unterstützung ein „emanzipiertes“ Frauenbild, so Möhlke/Reiter. Dies erscheint insofern hilfreich, als Mädchen verschiedene Frauenbilder und Möglichkeiten, als Frauen zu leben, vermittelt werden. In diesem Zusammenhang plädieren die Autorinnen für die Einstellung bewusst „feministisch, lesbisch“ lebender Pädagoginnen. Möhlke et al. zeichnen ein Bild einer lesbisch lebenden Pädagogin als Frau mit „mehr feministischen Potenzial“. Die Begründung hierfür liegt für die Autorinnen allein in ihrer Lebensform, da sie in „anderen Wirklichkeiten leben, jenseits der direkten Auseinandersetzung mit Männern“ (Möhlke/Reiter 1995: 177).

Das Prinzip von Differenz wird auch an diesem Beispiel wieder deutlich: nicht eine qualitative Differenz steht im Fokus der Pädagoginnen, sondern eine Differenz, die Hierarchien reproduziert. Die Autorinnen stellen lesbische und heterosexuelle Pädagoginnen einander hierarchisierend gegenüber, freilich unter anderen Vorzeichen als der der heterosexuellen Setzung.

Damit werden Sichten auf lesbische und heterosexuelle Pädagoginnen konstruiert, in der Abwertungen von heterosexuellen Pädagoginnen mitschwingen. Dies wirkt wiederum polarisierend und entgegen der Zielsetzung einer feministischen Mädchenarbeit, da hier das unter Frauen reproduziert wird, was zwischen Männern und Frauen aufgebrochen werden soll, nämlich Hierarchisierung aufgrund von Verschiedenheiten. Dieses Polarisieren steht im Gegensatz zu dem Plädoyer der Autorinnen, „bewusste und unbewusste Widerstände auf(zu)lösen und einen gegenseitigen, bunten Lernprozess (zu) ermöglichen“ (Gabriele Möhlke, Gabi Reiter 1995: 177). Mit diesem Differenzdenken, das Hierarchisierungen produziert so z.B. bezogen auf Lebensweisen und bezogen auf den Entwurf einer weiblichen Gegenkultur, fallen sie hinter diesen Anspruch zurück.

3.3.5 Dekonstruktion und Differenz: „...eigentlich habe ich es schon immer gewusst...“ Lesbisch - feministische Arbeit mit Mädchen und jungen Lesben. Von Jule Alltag (Hrsg.).

Die Autorinnen dieses Buches kritisieren an anderen Konzepten zur Mädchenarbeit, dass lesbische Mädchen entweder gar nicht oder nur am Rande erwähnt werden und problematisieren mit ihrem Konzept, dass lesbische Mädchen nicht sichtbar sind.

Eine Lesbe – so entsteht der Eindruck – ist eine erwachsene Frau mit einer heterosexuellen oder undurchsichtigen Lebensgeschichte (Jule Alltag 1996: 12).

In Mädchenprojekten werden selten lesbische Mädchen einbezogen bzw. lesbische Lebensweisen thematisiert und auch in Einrichtungen bzw. Angeboten für lesbische Frauen werden lesbische Mädchen i.d.R. nicht mitgedacht.

Aus diesem Grund haben Frauen aus der Praxis beschlossen, aus ihrem Arbeitskreis heraus ein Buch zum Thema Mädchenarbeit zu schreiben, in dessen Mittelpunkt die Arbeit mit lesbischen Mädchen steht.

Eine Begründung für eine spezifische Arbeit mit lesbischen Mädchen sehen die Autorinnen in der Besonderheit der Lebenssituation lesbischer Mädchen: der Findung der lesbischen Identität.

Nicht nur im gesamtgesellschaftlichen Kontext, sondern auch im feministischen Rahmen von Mädchenarbeit wird ein Mädchen meist solange als heterosexuelles Mädchen fremddefiniert, bis sie sich selbst als lesbisches Mädchen zu erkennen gibt (Jule Alltag 1996: 21).

Die Autorinnen gehen davon aus, dass der einzige verlässliche Hinweis auf eine lesbische Identität die Selbstdefinition eines Mädchen als lesbisch sei.

Die Unklarheit darüber, ob wir mit lesbischen oder nicht lesbischen Mädchen arbeiten – das Fehlen von Schubladen – muss nicht in Verunsicherungen enden, sondern kann vielmehr als Chance begriffen werden, Mädchen die Vielfältigkeit gleichwertiger Lebensformen anzubieten, was nicht nur lesbischen Mädchen zu gute kommt (Jule Alltag 1996: 21f).

Das Grundproblem, so Alltag et al., liegt in der Norm Heterosexualität, im Rahmen derer heterosexuelle Lebensweisen als normal gekennzeichnet sind und Alternativen dazu als Abweichung konstruiert werden. Diese heterosexuelle Matrix durchdringt alle Lebensbereiche, demzufolge ist auch die Sozialisation heterosexuell ausgerichtet:

Die Sozialisation ist für heterosexuelle und lesbische Mädchen gleich! Nämlich heterosexuell! Allerdings erlebt ein lesbisches Mädchen dies anders als ein heterosexuelles Mädchen. Sie erlebt ihre Pubertät anders, hat andere Fragen, andere Antworten, ihre Welt ist eine andere. Sie wird sich damit beschäftigen müssen, ob sie ihre Liebesgefühle für andere Mädchen bewusst wahrnehmen und leben kann und will und ob sie ihre eigentliche, nämlich die lesbische Identität leben wird (Jule Alltag 1996: 23).

Die Autorinnen begreifen die Identitätsentwicklung als lebenslangen Prozess, in dem Identität veränderbar und kontinuierlich erweiterbar ist, dabei verläuft die Entwicklung der Identitätsfindung für lesbische Mädchen anders als der von heterosexuellen Mädchen, so Alltag et al.:

Mit der Erfahrung dieser Selbstwahrnehmung „ich bin anders“ geht die Erfahrung einer Wertung einher. Das lesbische Mädchen ist nicht einfach anders, sondern sie ist „etwas“, was öffentlich diskriminiert wird, was nicht ernst genommen wird, was von vielen immer noch als krankhaft bezeichnet wird (Jule Alltag 1996: 25).

Auffassungen, Werte und Normen darüber, wie ein „richtiges“ Mädchen, also ein heterosexuelles Mädchen ist bzw. zu sein hat, übernehmen auch lesbische Mädchen. Vor diesem Hintergrund werten lesbische Mädchen Bilder von lesbischen Frauen und Mädchen. Das bedeutet, dass sie oftmals nur negative Bilder entwickeln könnten, denn lesbische Lebensweisen werden im Rahmen einer heterosexuellen Norm als anders und als negativ konstruiert, so die Autorinnen.

Schwerwiegend und schmerzlich ist dabei die Tatsache, dass ein lesbisches Mädchen all' die Werte und Normen über „richtiges“ Mädchensein und über lesbische Frauen genauso verinnerlicht hat, wie andere Menschen auch. Ihre eigene Wertung ihrer selbst nimmt sie entlang der eigenen verinnerlichten Bilder von Lesben vor. Solange lesbische Frauen und ihre Lebensweise in unserer Gesellschaft in der gängigen Art diskriminiert werden, ist es unwahrscheinlich, dass es dem Wunsch, Vorsatz, Ziel oder moralischem Wert eines Mädchens entspricht, lesbisch zu sein. In den meisten Fällen wird ein negatives Selbstwertgefühl entstehen (Jule Alltag 1996: 25).

Lesbische Mädchen erfahren aus ihrem Umfeld eher selten Unterstützung, i.d.R. werden ihre Gefühle nicht ernst genommen bzw. als vorübergehende Phase bewertet.

Damit lesbische Mädchen sich nicht mit einem negativen Selbstwertgefühl abfinden müssen, skizzieren die Autorinnen zum einen Alltagsstrategien von lesbischen Mädchen, um in einer heterosexuell konstruierten Normalität ihr Leben zu bewältigen, und entwerfen zum anderen Strategien für lesbische Mädchen, um aus der Spirale einer negativ besetzten lesbischen Identität ausbrechen zu können:

- Mädchen sollen ihr heterosexuelles Umfeld in Frage stellen.

Damit würde sie aber nicht nur die Heterosexualität als allgemein gültige Norm in Frage stellen, sondern auch von ihr selbst verinnerlichte Werte und Normen. Dies ist eine Anforderung, die von einem Mädchen selten alleine zu schaffen ist. Hierfür braucht sie Unterstützung und Verbündete und alternative Werte und Normen (Jule Alltag 1996: 27).

- Oftmals versuchen lesbische Mädchen sich dem Verhalten heterosexueller Mädchen anzupassen, bzw. dieses Verhalten zu kopieren. Eine andere Möglichkeit, die Mädchen nutzen, sei hingegen ein Kopieren jungentypischer Verhaltensweisen.

Als Junge könnte ein Mädchen ein anderes Mädchen ohne Sanktionen lieben. Das Ausbrechen aus dem „typischen“ Mädchenverhalten“ führt das Mädchen in ein Niemandsland. Sie wird weder als Mädchen noch als Junge akzeptiert (Jule Alltag 1996: 27).

- Lesbische Mädchen versuchen durch Leistung z.B. in der Schule, ihr Selbstwertgefühl zu steigern.

Dadurch ermöglichen sich die lesbischen Mädchen auch einen Vergleichsbereich mit anderen Mädchen, in dem sie gleich gut oder besser sein können (Jule Alltag 1996: 27).

- Ein Mittel zu mehr Selbstwertgefühl, was einige Mädchen für sich nutzen, ist ein großes soziales Engagement, denn dieses entspricht den tradierten Rollenerwartungen und bringt deshalb viel Bestätigung. (Vgl. Jule Alltag: 28).

Coming Out

Ein lesbisches Mädchen muss sich irgendwann die Frage stellen, ob sie ihre eigentliche Identität leben wird oder nicht (Jule Alltag 1996: 28).

Das Alter, in dem Mädchen ihr Coming Out erleben, sinkt. Diesen Umstand erklären Alltag et al. damit, dass das Selbstvertrauen von lesbischen Mädchen steigt, und sie ihre lesbische Identität deshalb zulassen können. So ist das Coming Out ein entscheidender Prozess. Oftmals erleben lesbische Mädchen ihr Coming Out als Befreiung, weil sie ihr Anderssein nun zuordnen können.

Endlich haben sie eine Erklärung dafür, warum sie sich immer als anders empfunden haben; endlich erleben sie ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, „ihrer“ Gruppe innerhalb der Gesellschaft. Und dieses tolle Gefühl wollen sie mit allen teilen, alle sollen sich mit ihnen freuen. Ihr Nach-außen-gehen unterliegt allerdings einer beständigen Kontrolle: wem oder welcher und in welcher Situation erzählt sie von ihrem lesbisch sein (Jule Alltag 1996:29)?

Für ihr Coming Out brauchen Mädchen Unterstützung, damit sie nicht ihre unter Umständen noch „fragile lesbische Identität“ in Frage stellen.

Vielmehr ist eine Unterstützung darin wünschenswert, ein lesbisches Selbstbewusstsein zu entwickeln, um sich von der eigenen verinnerlichten Lesbenfeindlichkeit distanzieren zu können und Diskriminierungen durch die Umwelt verletzungsfreier entgegenzutreten zu können (Jule Alltag 1996: 29).

Zu dieser Unterstützung gehört das Angebot von eigenen Räumen.

Räume, in denen sie ihre mögliche Identitätsunsicherheit nicht zu Infragestellungen von Anderen führt, sondern in denen sie so akzeptiert werden, wie sie sind. Räume, in denen sie andere Mädchen kennen lernen können, die sich in ähnlichen Lebenssituationen befinden,...) [Auslassung A.S.] Räume in denen sie auf Pädagoginnen treffen, die selbst lesbisch sind und erwachsene Bezugspersonen und Identifikationsmodelle für sie sein können (Jule Alltag: 29).

An eine Pädagogin, die mit lesbischen Mädchen arbeitet, stellen die Autorinnen besondere Anforderungen. Als Grundvoraussetzung benennen sie eine Reflexionsfähigkeit von „an-erzogenen und verinnerlichten Bildern von Lesben“ (Jule Alltag 1996: 45). Darüber hinaus muss eine Pädagogin die Bereitschaft haben, ihre eigene Identität zu hinterfragen.

Miteinbeziehung von lesbischen Mädchen bedeutet für die Pädagogin immer auch, sich mit der eigenen Identität auseinander zusetzen. Das eigene Coming out und Leben als Lesbe kann von Verletzungen und /oder Verheimlichungen gekennzeichnet sein. Das Wissen, dass die Berücksichtigung von lesbischen Lebensweisen für die Mädchen eine große Unterstützung im Identitätsfindungsprozess und in der Identitätsstabilisierung ist, setzt lesbische Pädagoginnen manchmal unter Druck, eine Arbeit zu tun, die ihre persönlichen Grenzen überschreitet (Jule Alltag 1996: 44).

Vor diesem Hintergrund stellen die Autorinnen folgende Forderungen an eine lesbisch feministische Mädchenarbeit:

- Überprüfung von Projekten bzw. deren Konzeptionen auf Heterosexismus.
- Sichtbarmachen lesbischen Lebens sowohl in Konzepten als auch in Angeboten und Räumen.
- Überprüfung von Angeboten, nach Ausmaß ihres Heterozentrismus und/oder gleichberechtigter Einbezug anderer Lebensweisen. Wird z.B. das Thema Mädchenfreundschaften unter dem Gesichtspunkt „beste Freundin“ oder auch unter dem Gesichtspunkt „Geliebte“ bearbeitet?
- Thematisierung lesbischen Lebens in der pädagogischen Ausbildung.
- Quotierung pädagogischer Teams nach Heteras und Lesben. (vgl. Jule Alltag: 159).

3.3.5.1 Konzeptanalyse

Im vorliegenden Konzept werden lesbische Mädchen mit ihren Bedürfnissen in den Mittelpunkt gerückt, da sie in anderen Überlegungen zu Mädchenarbeit höchstens am Rande thematisiert werden.

Die heterosexuelle Norm wollen die Autorinnen mit ihrem Konzept kritisch hinterfragen und so Raum schaffen für die Belange von lesbischen Mädchen.

Wir möchten deutlich machen, dass das Miteinbeziehen lesbischer Mädchen/lesbischer Lebensweise in die inhaltliche Arbeit eine Bereicherung darstellt – für alle Mädchen, Kinder, Jugendliche –, denn erst durch das Sichtbarmachen alternativer Lebensmodelle, haben Mädchen eine wirkliche Entscheidungsgrundlage (Jule Alltag 1996: 12).

Die heterosexuelle Norm sehen die Autorinnen als Konstruktion an, die sich manifestiert u.a. in Formen der Darstellung in unterschiedlichen Medien, die die heterosexuelle Lebensweise als gegeben voraussetzen (Jule Alltag 1996: 22). Mit ihrem Konzept zur Mädchenarbeit wollen sie dazu beitragen, Fremddefinitionen über lesbische Mädchen abzubauen und die Norm Heterosexualität als ausgrenzende Konstruktion zu hinterfragen.

Allein durch die Tatsache, dass die Autorinnen lesbische Mädchen mit ihren Lebensrealitäten in den Mittelpunkt stellen, hinterfragen sie die Norm Heterosexualität. Darüber hinaus kritisieren sie Zumutungen, denen lesbische Mädchen vor diesem Hintergrund ausgesetzt sind, bei dem Bestreben, sich in ein hierarchisches System einzuordnen, in dem ihre Bedürfnisse abgewertet werden. Alltag et al. wollen Mädchen unterstützen, ihr Lesbisch-Sein zu entdecken und zu leben. Dies versuchen die Autorinnen in eigenen Räumen und Gruppen mit der Unterstützung von lesbischen Pädagoginnen, in denen sich Mädchen öffnen können, frei von „heterosexistischen“ Zuschreibungen. Jule Alltag et al. benennen Zuschreibungen und Zumutungen, die an lesbische Mädchen gemacht werden und thematisieren die Hierarchisierung, die in der Opposition heterosexuell und homosexuell konstruiert ist. Damit zeigen sie einen Mechanismus dichotomen Denkens auf, in dem sie eine heterosexuelle Orientierung nicht als essentiell, sondern als gesellschaftliche Konstruktion betrachten und die Ausblendung der Kategorie Homosexuell kritisieren. So kann das Konzept von lesbischer Mädchenarbeit dekonstruktiv bezogen auf eine hierarchische Geschlechterordnung wirken, indem Herstellungsmechanismen der Dichotomie Homosexuell/Heterosexualität aufgezeigt werden. Gleichzeitig erzeugen die Autorinnen einen Widerspruch zu ihrer Auffassung, dass sowohl Heterosexualität als auch Homosexualität und der Umgang damit, also eine Stilisierung zur Norm auf der einen Seite und Ausblendung und Ausgrenzung auf der anderen Seite, gesellschaftliche Konstruktionen sind. Dies tun sie, in dem sie das Vorhandensein einer „lesbischen Identität“ konstatieren, welche sie als die „eigentliche“ Identität der Mädchen interpretieren. Diese „eigentliche“ Identität ist unter „heterosexistischen“ Anforderungen an die Mädchen gleichsam verschüttet und es gilt in der Arbeit mit lesbischen Mädchen diese Identität freizulegen, so die Autorinnen. Indem sie von einer „eigentlichen“ Identität ausgehen, reproduzieren sie einen Essentialismus, der

davon ausgeht, dass Lesbisch-Sein im Kern eines Subjektes angelegt ist und unter begünstigenden Rahmenbedingungen ausgeformt werden kann.

Die Überlegung, Mädchen zu unterstützen, die unter Umständen verunsichert sind, wer bzw. wie sie sind, und ihnen zu helfen, ein womöglich diffuses Gefühl von „Andersein“ zuzulassen und zu verorten, ist eine Basis, um bei Mädchen und an ihren Gefühlen und Bedürfnissen anzusetzen. Es ist wahrscheinlich, dass Mädchen, die sich als anders empfinden und empfunden werden, einen Ort als wohl tuend betrachten, der ihrem „Andersein“ einen Namen gibt, und in dem sie Mädchen und Frauen treffen können, die in ähnlichen Situationen sind.

Gleichzeitig bergen die Argumentationen der Autorinnen die Problematik, dass sie die hierarchische Zweigeschlechtlichkeit und mithin die normative Setzung Heterosexualität reproduzieren, statt sie aufzubrechen. Dies kann geschehen, indem Jule Alltag et al. Lesbisch-Sein in Abgrenzung zu Heterosexualität konstruieren und auf ein essentielles Identitätsverständnis rekurren.

Lesbische Mädchen erfahren sich als „anders“, so die Autorinnen. Hier wird die Norm Heterosexualität entgegen der Intention der Autorinnen perpetuiert, und dies geschieht, indem die Autorinnen Lesbisch-Sein in Abgrenzung zu Heterosexuell-Sein entwerfen. *Die* lesbische Identität wird in Abgrenzung zu *der* heterosexuellen Identität konstruiert. Der Mechanismus zur Reproduktion der heterosexuellen Matrix bildet der Bezug auf eine Differenz, die hierarchisierend in Oppositionen verbleibt.

In der Bewegung einer hierarchisierenden Differenz bleiben die Autorinnen auch dann, wenn sie die Kategorie Lesbisch in Abgrenzung zur Kategorie Heterosexuell konstruieren, indem sie sich dafür aussprechen, dass sich Mädchen irgendwann entscheiden müssen, ob sie ihre „eigentliche Identität“ leben wollen. Hier wird Mädchen von den Autorinnen eine dichotome bzw. bipolare Option eröffnet: Entweder sind Mädchen lesbisch oder heterosexuell und dazwischen müssen sie sich entscheiden. Gerade jedoch dieser Zuordnungszwang und demzufolge eine Option von „entweder/oder“ ist ein Strukturmerkmal des Systems der Zweigeschlechtlichkeit: entweder sind Menschen Frauen oder Männer und leben entweder homo- oder heterosexuell (vgl. Kapitel 2.2.3.1: 53). Die Frage bleibt in diesem Zusammenhang offen, inwieweit die sexuelle Orientierung eine individuelle Entscheidungsfrage ist. Die in diesem Konzept sonst konstatierte Mächtigkeit des heterosexuellen Diskurses scheint hier vergessen. Hier wird die heterosexuelle Ordnung zu einem individu-

ellen Problem von Mädchen erklärt, welches durch einen Entschluss zur „eigentlichen“ also richtigen (?) Identität gelöst werden kann. Das Entscheiden, demnach das Einfügen in eine heterosexuelle Norm, in diesem Fall über die Abgrenzung gegen dieselbe, erscheint im Sinne eines Aufbrechen des hegemonialen Geschlechterdiskurses zumindest auf der Ebene der symbolischen Ordnung auf halbem Wege stehen.

Auf einer Ebene der sozialen Wirklichkeit ist das Benennen lesbischer Lebensweisen und darüber hinaus die Etablierung von Lesben als Zielgruppe in der Pädagogik wichtig, weil diese Lebensweise so der Unsichtbarkeit entrissen werden und im täglichen Umgang Irritationen provozieren kann. Eine Gratwanderung ist in diesem Zusammenhang Homo- und Heterosexualität nicht in Abgrenzung zueinander zu denken, sondern in ihrer nicht vergleichbaren Differenz.

Das hierarchisierende Differenzdenken wird im vorliegenden Konzept auch dann deutlich, wenn die Autorinnen verallgemeinernd und polarisierend, fast klischeehaft über heterosexuelle und lesbische Mädchen schreiben. Die Differenzen unter Mädchen werden im vorliegenden Konzept kaum beachtet. Abweichungen zu dieser Ausblendung von Differenzen finden sich lediglich in einigen Praxisbeschreibungen des Konzepts (vgl. Jule Alltag: 113). Die Forderungen, die die Autorinnen an lesbisch feministische Mädchenarbeit stellen, erscheinen sinnvoll und wichtig, denn die Wachsamkeit gegenüber Heterosexismus, das Sichtbarmachen lesbischen Lebens, die Aufdeckung von Heterozentrismus und die Berücksichtigung von Heteras und Lesben bei der Zusammensetzung von pädagogischen Teams sind wichtige Anregungen. Gleichzeitig reproduzieren die Autorinnen die heterosexuelle Norm obwohl sie diese kritisch hinterfragen wollen, in dem sie mit ihrem Konzept in dichotomen Zuordnungen verbleiben.

3.4 Konzepte außerschulischer Mädchenarbeit im Spannungsverhältnis von Dekonstruktion und Rekonstruktion. Zusammenfassung

Ausgehend von macht- und herrschaftskritischen Überlegungen und im Rückgriff auf Erkenntnisse von Postmoderne und Poststrukturalismus wurden vier Konzepte zur Mädchenarbeit analysiert. Dabei richtete sich der Fokus auf den Umgang der Autorinnen mit der skizzierten Interdependenz von Enthierarchisierung des Geschlechterverhältnisses und einer Reproduktion desselben durch Zementierungen von Zuschreibungen bzw. neuerlichen Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht. Diesen Widerspruch zwischen Dekonstruktion und Rekonstruktion beschreibt Jacques Derrida als unauflöslich (vgl. Kapitel 3.3:

82). Derrida konstatiert, dass kein Außerhalb von Zuschreibungen existent ist. Der Umgang mit Widersprüchen ist für ihn von Bedeutung und das Denken in Dichotomien erscheint ihm vor diesem Hintergrund kontraproduktiv, weil mit ihm versucht wird, Widersprüche zu glätten. Er argumentiert für eine Balance von Rekonstruktion und Dekonstruktion, von Rückgriffen auf Bestehendes und einer gleichzeitigen Bedeutungsverschiebung (vgl. Kapitel 2.2.2.2).

In Rahmen der Konzeptanalyse wurde deutlich, wie verschieden die Argumentationen der Autorinnen bezogen auf die Zielsetzung ihrer Arbeit, die Veränderung der Geschlechterhierarchie, sind.

Androgynie wird im Konzept „Mädchenarbeit“ von Renate Klees, Helga Marburger und Michaela Schumacher als Strategie benannt. Das androgyne Konzept bietet auf einer alltagspraktischen Ebene des Umgangs der Geschlechter Möglichkeiten, empirische Realitäten, bezogen auf die Nutzung so genannter männlicher und weiblicher Fähigkeiten, nicht zu diffamieren, und bedeutet so die Möglichkeit der Öffnung eines Zuschreibungszwanges an die Geschlechter. Gleichzeitig rekurriert die androgyne Utopie auf die Kategorien weiblich/männlich, perpetuiert diese und auch gesellschaftliche Machtverhältnisse finden in diesem Konzept kaum Raum, denn die Symmetrie im Modell der Androgynie erscheint aufgrund der realen asymmetrischen Machtverhältnisse kaum denkbar. Das Modell der Androgynie als Grundlage zur Argumentation für eine parteiliche Mädchenarbeit zu wählen, bedeutet eine Gratwanderung: Androgynie behält das polare Ordnungsschema bei, bezieht die Kategorie weiblich allenfalls durch eine Wiederaneignung von abgespaltener Weiblichkeit durch das Männliche ein, greift die substantiellen Bestimmungen von Zuschreibungen nicht an und verändert als positive Wirkung gleichzeitig den realen Umgang der Geschlechter miteinander.

Auf einer Metaebene wird sich das hierarchische Geschlechterverhältnis durch den Rekurs auf die androgyne Utopie kaum verändern und auch herrschaftskritisches Potenzial lässt dieses Modell vermissen.

Das Denken von *Differenz* liegt der Konzeption der „Geschlechtsbezogenen Pädagogik“ von Glücks/Ottemeier-Glücks zu Grunde. Der Bezug auf das konsequente Denken der Zweierheit der Geschlechter und der Entwurf einer eigenen symbolischen Ordnung von Frauen stehen im Mittelpunkt dieses Denkens. Mit diesem Ansatz werden Mädchen nicht vordergründig als defizitär angesehen, sondern sie können neue Erfahrungen mit ihrem

Mädchen-Sein machen, indem z.B. ihre Kompetenzen und ihre Fähigkeit in Relation zu anderen Mädchen betrachtet werden. Die Problematik des Ansatzes der Differenz liegt in der potenziellen Verwischung des Maßstabes von Gleichheit und dem biologistisch konnotierten Bezug von Differenz. Beides wird im Konzept der „Geschlechtsbezogenen Pädagogik“ nicht thematisiert und auch die Verfahren von Dekonstruktion und Mimesis werden nicht genutzt. Somit gerät das Konzept in die Nähe der Propagierung einer „neuen Weiblichkeit“ und bleibt bezogen auf dichotome Zuordnungen und Argumentationen affirmativ. Das herrschaftskritische Potenzial dieses Denkansatzes läuft so Gefahr in dichotomen Denkschemata zu versanden.

Das feministische Konzept von Möhlke/Reiter bezieht sich neben seiner mädchenpolitischen Verortung indirekt auf ein *Denken von Differenz*. In diesem Konzept werden die Ebenen von quantitativer und qualitativer Differenz berücksichtigt. Mit dem Bezug auf qualitative Differenz besteht die Möglichkeit, die Verschiedenheiten von Mädchen in den Blick zu nehmen ohne neue Hierarchisierungen vorzunehmen, wenn der Maßstab von Differenz nicht ein Androzentrischer ist. Dies ist jedoch im vorliegenden Konzept von Möhlke/Reiter der Fall und der Bezug auf eine qualitative Differenz bleibt im Entwurf einer weiblichen Gegenkultur verstrickt. Das Denken der quantitativen Differenz geht einher mit Hierarchisierungen und ist gefangen im Logos des dichotomen Denkens. Die Autorinnen des Konzepts der feministischen Mädchenarbeit verbleiben in der Orientierung auf den Entwurf eines bürgerlich-männlichen Subjekts und in der Polarisierung von lesbischen und heterosexuellen Pädagoginnen. Die eigene Forderung, ihre Arbeit als Mädchenpolitik zu begreifen, würde in diesem Zusammenhang konterkariert.

Jule Alltag et al. kritisieren in ihrem Konzept zur Arbeit mit lesbischen Mädchen die gesellschaftliche Konstruktion der Norm Heterosexualität. Gleichzeitig konstruieren sie lesbische Identitäten durchweg in Abgrenzung zur Heterosexualität. Damit beziehen sie sich auf eine *hierarchische Differenz* und schmälern so den positiven Anteil dieses Konzeptes, einen Ort für lesbische Mädchen zu bieten, wo sie sich frei von Zumutungen zur heterosexuellen Norm entfalten können.

Alle analysierten Konzepte haben Potenziale für eine Veränderung sozialer Wirklichkeiten und bezogen auf diese Ebene, das Geschlechterverhältnis irritieren.

Das gesteckte Ziel, darüber hinaus zum Abbau der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit beizutragen, erreichen sie hingegen kaum, denn alle Konzepte bleiben im dichotomen

Denken verstrickt, indem sie die Widersprüche die sich durch die Bezüge auf die verschiedenen Denkansätze und den Umgang mit diesen Denkansätzen ergeben, glätten. Der Bezug auf die Kategorie Geschlecht bedeutet in den vorliegenden Konzepten gleichzeitig eine Zementierung von Zuschreibungen und i.d.R. nicht, von diesen Zuschreibungen abzusehen bzw. die eigenen konzeptionell bedingten Zuschreibungen zu hinterfragen.

Manchmal durchbrechen die Autorinnen ihre Konstruktionen von Vereindeutigungen und gelangen in eine Bewegung der Verflüssigung von Zuschreibungen an Mädchen und Jungen.

Würde das Modell der Androgynie in seinem herrschaftsstabilisierenden Potenzial aufgezeigt, würde deutlich, dass das hierarchische Geschlechterverhältnis damit nicht abgebaut werden kann. Durch dieses Aufzeigen würde jedoch ein Widerspruch transparent: die Autorinnen beziehen sich auf eine Utopie, die männlich determiniert ist, und versuchen vor diesem Hintergrund Mädchenarbeit zu konzeptionieren. Würde dieser Umstand benannt, könnte versucht werden, diesen Maßstab in seiner Bedeutung aufzuzeigen und zumindest im Kontext von Mädchenarbeit in seiner scheinbaren Naturhaftigkeit zu dekonstruieren.

Das Denken von Differenz büßt sein herrschaftskritisches Potenzial ebenfalls durch ein Glätten von Widersprüchen ein. Würde der Maßstab von Gleichheit transparent gemacht, dann wäre sein Protagonist entlarvt und der Widerspruch zwischen einem assimilatorischen Gleichheitsverständnis und dem Abbau des hierarchischen Geschlechterverhältnisses würde aufscheinen. Wenn Differenz sich auf Dekonstruktion und Mimesis bezöge, würde die Spannung zwischen der herrschenden symbolischen Ordnung und Etablierung einer symbolischen Ordnung von Frauen offenbart.

Wenn eine quantitative Differenz, die sich durch eine Abgrenzung zu Bestehendem begreift, eben jenen Umstand aufzeigt, macht sie ihren Bezugsrahmen deutlich. Mit diesem Bezugsrahmen kann dann gearbeitet und er kann gleichzeitig hinterfragt werden. Wird der Bezugsrahmen verschwiegen bzw. nicht transparent gemacht, besteht die Gefahr, hierarchische Verhältnisse zu zementieren.

Es scheint vor dem Hintergrund postmoderner und poststrukturalistischer Überlegungen sinnvoll, Widersprüche nicht zu glätten, sondern die „doppelte Geste“ zu vollziehen, die Jacques Derrida beschreibt. Es geht in diesem Zusammenhang nicht um eine augenblickliche Veränderung von Verhältnissen, sondern um den Rückgriff auf Bestehendes und Ein-

leitung von etwas Neuem. Dabei muss der Bezug auf Bestehendes deutlich gemacht werden, sonst wird das, was kritisiert bzw. verändert werden soll, perpetuiert, so Jacques Derrida. Im Rückgriff auf die Kategorie Geschlecht und im Bezug auf Denkansätze wie Androgynie und Differenz könnte diese doppelte Geste durch ein Aufdecken von Zuschreibungen, Maßstäben und Herstellungsmechanismen geleistet werden, um etwas Neues, wie die Zielsetzung von Mädchenarbeit, ein enthierarchisiertes Verhältnis der Geschlechter, zu verwirklichen.

In den analysierten Konzepten zur Mädchenarbeit wird neben einem androzentrismen Maßstab, noch ein weiteres Ideal konstruiert, das feministische Mädchenideal (vgl. Maria Bitzan 1993; Anja Wolf 1997). Mädchen sollen ihr „Geworden- und Zugerichtet-Sein“ aufarbeiten und ihre „Benachteiligungs- und Unterdrückungserfahrungen“ analysieren (vgl. Klees et al. 1992: 37). Sie sollen ihre „eigenen Bedürfnisse entdecken, zu sich selbst kommen“ (vgl. Klees et al. 1992: 36). Mädchen sollen ihre „eigenständige Persönlichkeit“ entwickeln und „Widerstand gegen Funktionalisierung von Gewalt im patriarchalen System“ leisten (vgl. Möhlke/Reiter 1995: 25 ff.). Mädchen sollen „gängige Weiblichkeitsbilder“ hinterfragen, „ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern“ und in „öffentlichen Räumen als eigenständig agierende Persönlichkeit präsent zu sein“ (vgl. Glücks/ Ottemeier-Glücks 1994: 118 ff.). Lesbische Mädchen müssen sich fragen, ob sie ihre „eigentliche Identität leben wollen“ und trotz „Diskriminierung ein lesbisches Selbstbewusstsein finden“ (vgl. Alltag 1996: 28). Natürlich braucht Pädagogik Zielsetzungen, ohne diese wäre Pädagogik keine Pädagogik. In Konzepten zur Mädchenarbeit findet sich jedoch ein überhöhtes Ideal: Mädchen sollen sich gegen geschlechtsstereotype Sozialisation wehren und sich widerständig zu gesellschaftlichen Anforderungen verhalten. Sie sollen Mechanismen einer geschlechtshierarchisch organisierten Gesellschaft durchschauen und selbstbestimmt ihren eigenen Weg gehen lernen. Sie sollen die weibliche Sozialisation wertschätzen und ihren Körper anerkennen usw.. Neben einem bereits kritisierten androzentrismen Maßstab, existiert in Konzepten zur Mädchenarbeit demnach ein feministischer. Dieses neue feministische Mädchenideal ist so komplex und so unerreichbar, dass reale Mädchen gemessen an ihm wider defizitär erscheinen. Ein feministisches Referenzsystem hat ein androzentrismen Referenzsystem abgelöst bzw. speist sich aus eben jenem und Mädchen bleiben gemessen an beiden defizitär. Problematisch ist an diesem feministischen Mädchendeal dar-

über hinaus, dass Mädchen mit ihren Wünschen und Bedürfnissen nicht in den Blick geraten, weil die Möglichkeit des Erkennens der Bedürfnisse von Mädchen für die Pädagoginnen womöglich verstellt ist, durch die Orientierung auf das feministische Mädchenideal.

4. Brüche, Ansprüche, Widersprüche. Interviews mit Pädagoginnen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel ausgewählte Konzepte von außerschulischer Mädchenarbeit vor dem Hintergrund poststrukturalistischer, feministischer Denkansätze analysiert wurden, stehen in diesem Teil der Arbeit Situationen aus dem Arbeitsalltag von Pädagoginnen in der außerschulischen Mädchenarbeit im Mittelpunkt.

Basierend auf der Überlegung, dass durch ein Denken in Dichotomien und daraus abgeleiteten hierarchisierten Oppositionen das Denken eines Über- und Unterordnungsverhältnisses, bezogen auf das Geschlechterverhältnis, affirmiert wird, war der Schwerpunkt der Analyse von Büchern zur Mädchenarbeit die Frage, auf welche Diskurse sich Autorinnen beziehen, um mit ihrem Konzept von Mädchenarbeit zu einem Abbau des hierarchischen Geschlechterverhältnisses beizutragen. Dabei wurde heraus gearbeitet, dass die gewählten Denkansätze Androgynie, Differenz und egalitäre Differenz jeweils auf einer Ebene sozialer Wirklichkeiten zu einem veränderten Umgang der Geschlechter beitragen können. Auf einer Ebene der symbolischen Ordnung der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit, bleiben diese Denkansätze und damit die Konzepte, die auf diese Überlegungen Bezug nehmen, gefangen im Logos dichotomen Denkens.

Ihr herrschaftskritisches Potenzial verlieren die Argumentationen in den Konzepten zur Mädchenarbeit durch ein Glätten von Widersprüchen (vgl. Kapitel 3.4: 122) Darüber hinaus wird ein feministisches Mädchenideal konstruiert, an dessen Erreichung Mädchen sich messen lassen müssen. (vgl. Kapitel 3.4: 123).

In diesem Kapitel ist zwar auch eine feministisch-theoriegeleitete Verortung von Pädagoginnen von Bedeutung. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht jedoch des Weiteren die praxisorientierte Frage nach dem „wie“ in pädagogischen Interaktionen: Wie bewegen sich Pädagoginnen in ihren Handlungspraxen? Wie gehen sie mit Widersprüchen um, die sich aus dem Interventionsparadox (vgl. S: 127) ergeben? Und daraus folgt, welche Mechanismen spiegeln sich in den Handlungen von Pädagoginnen wider, die bipolare Ordnungsschemata dekonstruieren bzw. reproduzieren.

Dieses Vorgehen markiert einen Wechsel der Ebene in der Arbeit und entspricht einer real existierenden Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. So steht nicht auf einer Metaebene die Frage nach theoretisch möglichen Herangehensweisen in Konzepten im Mittelpunkt, sondern unmittelbare Mechanismen pädagogischen Handelns.

4.1 Das methodische Vorgehen und die Geschichte vom Federballspiel

Als Schlüssel für diese Forschung kann eine Geschichte aus der pädagogischen Praxis, die eine befreundete Pädagogin aus ihrer Arbeit mit Mädchen erzählte, begriffen werden:

*Eine Pädagogin, ich nenne sie in dieser Geschichte Sabine, verreist mit ihrer Mädchen-
gruppe, mit der sie schon seit Jahren kontinuierlich im Freizeitbereich arbeitet. In der Ju-
gendherberge angekommen, geht sie hinein, um mit dem Hausmeister organisatorische
Dinge zu besprechen und sieht zufällig, wie die draußen wartenden Mädchen begonnen
haben, Federball zu spielen. Sabine ärgert sich über die Mädchen: „Warum spielen die
jetzt so ein braves Spiel wie Federball?“, denkt sie sich. Sabine spürt ihrem Ärger nach
und gelangt an ihre Erwartungshaltung an die Mädchen: Nach einigen Jahren Mädchen-
arbeit erwartet sie von den Mädchen andere raumgreifendere Aktivitäten so z.B., dass sie
über den Zaun des Herbergsgeländes springen und im angrenzenden Wald auf Bäume
klettern. Sabines Ärger über die Mädchen ebbt erst dann ab, als sie realisiert, dass die
Mädchen eigene Regeln für das Federballspiel erfunden hatten, sich nicht bestehenden
Regeln unterordneten, sondern kreativ neue Regeln entwarfen.*

Das Gefühl des Ärgers ist in dieser Geschichte ein Schlüssel zu Erkenntnis, denn irritiert über ihr Gefühl reflektiert die Pädagogin Sabine ihre Erwartungshaltung. Frigga Haug (1990) bezieht sich in ihrem Ansatz von Erinnerungsarbeit auf eben jenes Gefühl des Ärgers und wertet ihn als positiv für die Gewinnung von Erkenntnissen. Frigga Haug betrachtet das Widersprüchliche in erzählten oder geschriebenen Geschichten als produktiv und sie sieht das Egalisieren von Widersprüchen und das Harmoniebedürfnis als „Feind“ von Erkenntnisprozessen. Es gehe darum, „die friedliche Koexistenz, die zumeist ein Produkt von Nichterkennen, von Leugnung und Verdrängen ist, zu durchbrechen“ (Frigga Haug 1990: 78).

Durch das Gefühl des Ärgers wird in der zuvor geschilderten Geschichte diese „friedliche Koexistenz“ durchbrochen und der Pädagogin gelingt es, sich ihren verborgenen Ansprüchen an Mädchen zu nähern und in einen *Reflexionsprozess* über ihr eigenes Handeln und ihre Wünsche an Mädchen zu treten.

Ein Reflexionsprozess kann neue Sichten eröffnen und Verständnis für das Gegenüber fördern. Der Reflexionsprozess in dieser Situation bildet eine Bewegung der Pädagogin des „sowohl-als-auch“ ab: Zunächst nimmt Sabine das wahr, was die Mädchen nicht tun: auf

Bäume klettern und den angrenzenden Wald erforschen. Sie ärgert sich und kann zunächst nur ein „Entweder-oder“ erkennen, im Rahmen dessen Mädchen entweder wild sind und auf Bäume klettern, oder brav sind und ein verregelteres Spiel spielen. Das Wahrnehmen von „Zwischentönen“ im Spiel der Mädchen ist ihr zunächst nicht möglich. Durch ihre Reflexion der Situation gelangt sie aus der Logik des „Entweder-oder“ hinaus: die Mädchen spielen ein verregelteres Spiel, ordnen sich diesem Spiel unter und gleichzeitig eben auch nicht, indem sie kreativ die Regeln verändert haben.

Diese Geschichte ist paradigmatisch bezogen auf die Praxis von Mädchenarbeit und kann Hinweise zur Beantwortung der in diesem Kapitel untersuchten Fragen geben, denn in dieser Geschichte wird das „Interventionsparadox“⁴⁷ (vgl. Lothar Böhnisch 1997: 264) in pädagogischen Prozessen deutlich. Das Interventionsparadox bezeichnet eine Diskrepanz zwischen den (theoretisch) gegebenen Interventionsmöglichkeiten von Pädagoginnen und der gleichzeitigen Eventualität des Scheiterns der pädagogischen Absichten am Eigensinn der Adressaten (vgl. Kapitel 5.2.2). So formuliert der Sozialpädagoge Lothar Böhnisch über das „Interventionsparadox“:

Wir haben es nicht nur mit diesen begrenzenden und frustrierenden Interventionsbarrieren zu tun, sondern sind auch dem Eigensinn unserer Klienten und Adressaten ausgesetzt, die sich zu allem Überduss noch zusätzlich gegenläufig verhalten können: sie teilen oft nicht unsere Diagnose, passen sich manchmal lieber den für sie verhängnisvollen Umständen an, als dass sie aus ihnen hinauszukommen trachten und sehen unser Hilfeangebot eher als Einmischung oder gar als Gefahr des Verlustes ihrer personalen und sozialen Eigenständigkeit (Lothar Böhnisch 1997: 264).

Mit dem Hinterfragen der Annahme, dass steigendes Wissen über strukturelle Bedingungen automatisch zu einer Steigerung der Interventionsmacht bei Sozialpädagoginnen führt, zeigt Lothar Böhnisch einen Mechanismus auf, dessen Offenlegung dazu beitragen kann, den Eigensinn der Subjekte in pädagogischen Prozessen nicht als störend empfinden zu müssen und nicht Gefühle von Ohnmacht und Frustration auf beiden Seiten hervor zurufen (vgl. Einleitung: 10).

⁴⁷ Der Begriff Intervention wird in der vorliegenden Arbeit im Sinne von Unterstützung und Beratung von Adressaten sozialer Arbeit begriffen. Das bedeutet, dass Adressaten durch soziale Arbeit dahingehend unterstützt und beraten werden, weitestgehend eigenverantwortlich und eigenlegitimiert Gestaltungsspielräume zu erweitern bzw. neue Gestaltungsspielräume zu eröffnen. Demgegenüber steht eine Sicht auf Intervention die Adressaten sozialer Arbeit als abweichend von der Norm begreift. Dieses Verständnis von Intervention steht im Zusammenhang mit einer Deutung von Prävention als Maßnahme zur Verhinderung bzw. Verfestigung „abweichenden Verhaltens“. Intervention und Prävention konstruieren in diesem Verständnis Adressaten sozialer Arbeit als defizitär, denn Maßstab hier ist eine Angleichung an hegemoniale Normen.

Um nicht Gefühle von Ohnmacht und Frustration sowohl auf Seiten der Pädagoginnen als auch auf Seiten der Adressaten zu produzieren, ist zum einen der Umgang mit den Möglichkeiten der Interventionen und zum anderen der Umgang mit dem Eigensinn der Adressaten von Bedeutung. In der Geschichte über das Federballspiel konnte dieses Paradox durch die Analyse und Reflexion der Situation von der Pädagogin aufgehoben werden. Der Eigensinn der Mädchen führte so nicht zu Frustration und Ohnmacht. Um dem Umgang von Pädagoginnen mit dem Interventionsparadox auf die Spur zu kommen, wurden der Geschichte über das Federballspiel ähnliche gesammelt und Pädagoginnen befragt. Im Fokus der Interviews stand der Umgang mit den Widersprüchen und der Umgang mit dem Eigensinn der Mädchen in ihren pädagogischen Praxen.

Als Methode, um Geschichten aus der pädagogischen Praxis gleichsam „zu heben“, wurde das narrative Interview (Schütze 1977, Glinka 1997) gewählt. Das narrative Interview ist eine Form des offenen Interviews, in dem die Interviewte dahin geführt wird, Erlebnisse als Geschichten zu erzählen.

Das narrative Interview eignet sich als Erhebungsinstrument immer dann besonders gut, wenn es dem Forscher um die Rekonstruktion komplexer Sachverhalte in der sozialen Wirklichkeit geht, die auch als **Geschichte** [Hervorhebung im Original] erzählt werden können – so beispielsweise um lebensgeschichtliche Prozesse, um interaktionsgeschichtliche Sachverhalte, um kollektiv-historische oder einfach auch um alltagspraktische Sachverhalte (Glinka 1997: 25).

Als Einleitung der Interviews wurde eine Schlüsselfrage gestellt, die die Reflexion von Pädagoginnen über ihre Arbeit anregen kann und, bezogen auf den Ansatz der Erinnerungsarbeit, eine „widerspruchsfreundliche“ Fragestellung ist:

„Gab es Situationen, in denen du dich über die Mädchen mit denen du gearbeitet hast, geärgert hast?“ Diese Frage ist insofern eine Schlüsselfrage, als dass sie nach einem Spannungsverhältnis im Sinne des Interventionsparadox fragt. Diese Spannung liegt begründet in den potenziellen Zielen der Pädagogin, dem Verhalten der Pädagogin und dem Agieren der Mädchen.

Zur Erläuterung des Anliegens wurde Sabines Geschichte vom Federballspiel erzählt und die Interviewpartnerinnen wurden gebeten, sich ähnliche Situationen aus ihrer Arbeit mit Mädchen zu vergegenwärtigen. Ein Interviewleitfaden war, wie es die Methode des narrativen Interviews nahe legt, nicht entwickelt worden, sondern es wurden je nach Situation

Verständnisfragen gestellt, oder auch zur weiteren Impulsgebung Situationen aus der eigenen Arbeit der Forscherin mit Mädchen erzählt. Die Kommunikation wurde bewusst wenig strukturiert. Das hatte zur Folge, dass vielfach lange Pausen entstanden, in denen die befragten Pädagoginnen über das Thema nachsannen und ihre Handlungen reflektierten.

Hans-Jürgen Glinka konstatiert, dass die Möglichkeit zur Reflexion qua Verfahren der Methode des narrativen Interviews potenziell ist. Die interviewte Person bekommt innerhalb des geschützten Rahmens des Interviews die Möglichkeit zur Selbstreflexion, denn durch das Erzählen einer Begebenheit ordnet sich das vormalig womöglich diffuse Erleben zu einer Gesamtgestalt (Glinka 1997: 26):

Der Erzähler taucht, wie Schütze immer wieder so plastisch formuliert, noch einmal in das damals erlebte ein, lässt sich von den damaligen Wirkungsmechanismen für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse gewissermaßen mitreißen, hat dann aber in der aktuellen Interaktionssituation „Interview“ ebenso die genannten Möglichkeiten für eine **distanzierte und differenzierende Draufsicht** [Hervorhebung im Original] und analytische Durchdringung (Glinka: 26).

Die Pädagoginnen standen mit diesem Verfahren im Mittelpunkt und wurden im Laufe des Interviews selbst zu Fragenden. D.h., sie befragten sich selbst und begannen im Interview vielfach ihr Handeln zu reflektieren. Das taten sie in den langen Minuten des Schweigens oder zeigten sich irritiert über Aussagen, die sie gerade zuvor gemacht hatten. Die Pädagoginnen konnten sich in dieser wenig strukturierten Interviewsituation Raum nehmen und das Thema in ihrer eigenen Sprache und in ihrem eigenen Symbol- und Relevanzsystem entfalten. Ralf Bohnsack führt hierzu aus:

Allen offenen Verfahren ist gemeinsam, dass diejenigen, die Gegenstand der Kommunikation sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich zu überlassen, damit diese ihre Relevanzsysteme und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Weg die Unterschiede zum Relevanzsystem des Forschers überhaupt erst erkennbar werden zulassen (Ralf Bohnsack, 1991: 21).

Dass die Pädagoginnen ihre eigenen Relevanzsysteme entfalteten, wurde deutlich in der irritierten Nachfrage der ersten Pädagogin, die interviewt wurde, denn sie fragte, warum nur nach Ärgernissen geforscht wurde und nicht auch nach Erlebnissen, die die Pädagoginnen als positiv einschätzen bzw. Situationen, in denen sie sich über die Mädchen, mit denen sie arbeiteten gefreut haben. Der Fokus wurde deshalb erweitert auf positive Erfahrungen in der Arbeit mit Mädchen. Die Frage „Kannst du dich an Situationen in deiner Arbeit mit Mädchen erinnern, in denen du dich über die Mädchen gefreut hast?“ wurde

dann gegen Ende der Interviews gestellt und ermöglichte so einen neuen Impuls zum Nachdenken für die Pädagoginnen.

Methodisch wird an diesem Beispiel ein Prozess deutlich, in dem die Befragten als Expertinnen ihrer eigenen Arbeitsbiografie auftreten damit wird der Forschungsprozess als einer gekennzeichnet, der Entwicklung und Erkenntnisgewinn sowohl auf Seiten der Beforschten als auch auf Seite der Forscherin ermöglicht (vgl. Hans-Jürgen Glinka 1997: 11ff und 25 ff.). Demonstriert wird an diesem Beispiel darüber hinaus, dass die Herangehensweise an die Interviews und später an die Interviewauswertung immer geprägt und eingeeignet ist, durch das erkenntnisleitende Interesse. Das ist auf der einen Seite legitim, denn es kann nicht alles gefragt, berücksichtigt, ausgewertet und interpretiert werden, sondern der Blick muss fokussiert werden, um nicht auszuufern und um zu Aussagen kommen zu können. Auf der anderen Seite bedeutet dies, wachsam zu sein und sich den eigenen Blick, der immer mitschwingt, zu vergegenwärtigen. Annedore Prengel beschreibt dies bildlich als „Betontheitsrelief“:

Voraussetzungen des Blicks, bedingt durch prägende Erfahrungen und Bedürfnisse und erkenntnisleitende Interessen führen dazu, dass wir das, was wir sehen durch unsere Motive prägen. GRAUMANN (1960, S. 141ff) nennt darum den wahrgenommenen und motivational geprägten Ausschnitt „Relief“. Indem Strukturen des Motivs und des Ausschnitts zusammenspielen, treten wichtige Elemente als erhabene hervor, unwichtige Element verblassen und verflachen, so dass ein „Betontheitsrelief“ entsteht (Annedore Prengel 1997: 607).

4.1.1 Die Interviewpartnerinnen und die Interviewdurchführung

Die Thematik des Interviews würde heikel sein, denn sie verlangte von den Pädagoginnen, einen tiefen Einblick in ihre pädagogische Praxis geben zu müssen. Die Frage nach Momenten des Ärgers kann mit einem Gefühl des Scheiterns verknüpft sein. Das Gefühl des Ärgers ist mit dem Erreichen von Grenzen in der pädagogischen Praxis verwoben und auch, wie in dem Beispiel von Sabine deutlich wird, mit der Reflexion über die eigene Person, über eigene Erwartungshaltungen und eigenes Handeln, denn Sabine wird in ihrer Geschichte durch ihr Gefühl an ihre Erwartungshaltung geführt.

Vertrauen ist demzufolge eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Interviews. Eine Pädagogin überlegte aus diesem Grunde zunächst eine längere Zeit, bevor sie die Zustimmung für das Interview gab, die anderen beiden sagten spontan zu. Die Anzahl der Interviews ist klein gehalten worden, denn diese geringe Anzahl an Interviews zeigt ein Spektrum von Differenzierungen auf: Da ist zum einen das unterschiedliche Alter der Be-

fragten, die älteste interviewte Pädagogin war zum Zeitpunkt des Interviews 55 Jahre alt und die anderen beiden Pädagoginnen 32 und 33 Jahre alt. Zum anderen berichteten die Pädagoginnen über ihre Arbeit aus verschiedenen historischen Perioden: die älteste aus den siebziger und achtziger Jahren und die jüngeren aus den neunziger Jahren. Darüber hinaus konnten die Pädagoginnen Einblicke in unterschiedliche Strukturen von Mädchenarbeit geben, von der Arbeit in einem offenen, gemischten Jugendzentrum, von der Arbeit im Rahmen von sozialer Gruppenarbeit bis hin zur Arbeit in Jugendbildungsstätten, sowohl in geschlechtshomogenen als auch in geschlechtsheterogenen Gruppen.

Bei der vorliegenden Erhebung geht es nicht um Repräsentativität. Es sollten vielmehr Einblicke in Mikrozusammenhänge pädagogischer Handlungspraxen gegeben werden, gleichsam „hinter die Kulissen“ gesehen werden.

Die Interviews entstanden im Dezember und Januar 1998/99. Zunächst wurden die Pädagoginnen gebeten, kurz zu skizzieren, warum sie sich entschlossen hatten mit Mädchen bzw. jungen Frauen zu arbeiten, dann wurde Sabines Geschichte vom Federballspiel erzählt. Die zwei jüngeren Pädagoginnen konnten Sabines Gefühl in der Situation gut nachvollziehen und erlebten die Frage über ihren Ärger in der Arbeit mit Mädchen als Entlastung, indem sie sich im Interview über von ihnen als analog eingeschätzte Situationen mitteilen konnten. Die ältere interviewte Pädagogin konnte sich überhaupt nicht an ähnliche Begebenheiten aus ihrer Arbeit erinnern – im Gegenteil, sie besann sich ausschließlich auf positive Momente in ihrer Arbeit mit Mädchen. Alle drei Interviews dauerten jeweils ca. 60 Minuten.

Am Ende des Interviews wurden die Pädagoginnen gebeten, eine Kurzbiografie zu schicken, um diese biografischen Daten in die Arbeit mit einfließen lassen zu können. Die Daten sind anonymisiert, so dass die Personen nicht identifizierbar sind. So wurden z.B. Geburtsdaten minimal verändert, oder andere Ortsamen verwendet. Selbstverständlich sind auch die Namen der Interviewpartnerinnen andere.

4.1.2 Auswertung der Interviews

Die Interviews wurden in Anlehnung an die von Glaser und Strauss⁴⁸ begründete Strategie der „Grounded Theory“ ausgewertet.

⁴⁸ Die Grounded Theory wurde von Glaser und Strauss 1965 im Rahmen einer Feldstudie zum Umgang von Klinikpersonal mit sterbenden Menschen entwickelt. (Vgl. Anselm Strauss, 1994: 30)

Methodologisch gesehen ist die Analyse qualitativer Daten nach der Grounded Theory auf die Entwicklung einer Theorie gerichtet, ohne an spezielle Datentypen, Forschungsrichtungen oder theoretische Interessen gebunden zu sein. In diesem Sinne ist die Grounded Theory keine spezifische Methode oder Technik. Sie ist vielmehr als ein Stil zu verstehen, nach dem man Daten qualitativ analysiert und der auf eine Reihe von charakteristischen Merkmalen hinweist (Anselm Strauss, 1998: 29f.).

Im Rahmen der Grounded Theory geht es um die Entwicklung von Theorien, die in den jeweiligen Datensätzen „gründen“. Zu Beginn steht ein Untersuchungsbereich, und was in diesem Bereich relevant erscheint, stellt sich im Laufe des Forschungsprozesses heraus. In diesem Zusammenhang ist die prinzipielle Offenheit während des Forschungsprozesses wichtig um nicht Gefahr zu laufen, die eigene Sicht bzw. Leitideen der Untersuchung den Interviews im Rahmen der Auswertung quasi „überzustülpen“.

Die Datenauswertung der Grounded Theory erfolgt durch verschiedene Ebenen des Kodierens: das offene, das axiale und das selektive Kodieren (vgl. Anselm Strauss, 1998: 57f.). In der Auswertungspraxis gehen diese Ebenen des Kodierens oftmals ineinander über. Strauss selbst betrachtet seine vorgeschlagenen Methoden auch eher als Leitlinien, denn als starres Auswertungsschema, sie werden im Forschungsprozess als Orientierung begriffen (vgl. Anselm Strauss, 1998: 32).

Das offene Kodieren dient der Eröffnung des Forschungsprozesses. Das transkribierte Material soll Wort für Wort und Zeile für Zeile erschlossen werden um Interviews, bezogen auf die dort reflektierten Phänomene zu sichten.

Offenes Kodieren zwingt den Forscher schon bald, die Daten analytisch aufzubrechen oder zu knacken, und es führt unmittelbar zu Aufregung und zu der unumgänglichen Belohnung, in Daten gegründete Konzepte zu erhalten (Anselm Strauss, 1998: 59).

Hierfür steht exemplarisch folgendes Beispiel:

Und natürlich dann auch Mädchenarbeit, also mich sehr stark mit meiner eigenen Involvenz noch in diesem Emanzipationsprozess. Da war ich noch so stark dran, auch so in meiner Kindheit und in meiner unvollkommenen Rolle als Frau. Das Patriarchat ist so stark in mir oder wie es ist auf dem Weg dahin, das so wegzuwerfen und abzulegen und neue Sachen zu lernen, sie benennen zu können und sich vor allem auch so verhalten zu können. Ich wusste noch ganz doll wie schwer das ist und wie viel Scheiße ich auch als junges Mädchen so gebaut habe. (Pädagogin I.)

Aus den Eindrücken des offenen Kodierens können beispielhaft erste Kategorien gewonnen werden

- Hat eine *emotionale Akzeptanz* für die Mädchen, die aus ihren eigenen Kindheits- und Jugenderfahrungen herrührt.
- Der *Emanzipationsprozess der Pädagogin* wird verwoben mit dem der Mädchen.
- Emanzipation synonym für das *Ablegen patriarchaler Prägungen*
- Fühlt sich *als Frau unvollkommen*. Minderwertigkeitsgefühle?

Der nächste Schritt ist dann der des axialen Kodierens, in dem eine bestimmte, für das Untersuchungsphänomen wichtige Kategorie näher untersucht wird, die aus dem Material gewonnen wurde.

Der Begriff *axiales Kodieren* ist für diesen zutreffend, weil sich die Analyse ab einem bestimmten Punkt um die „Achse“ einer Kategorie dreht (Anselm Strauss, 1998: 63).

Exemplarisch kann hier die zuvor heraus gearbeitete Kategorie der „emotionalen Akzeptanz“ begriffen werden. Um die „Achse“ dieser Kategorie würden sich dann Aussagen wie „ich hatte die absolute Akzeptanz“, „das kannt ich von mir – viel zu gut“, „ich hab mich immer in denen gesehen“ usf. drehen. Diese Kategorien stehen im Zusammenhang miteinander und können untereinander mit den dazugehörigen Interviewsequenzen in Bezug gesetzt werden.

Beim selektiven Kodieren, werden die Schlüsselkategorien kodiert. Diese zentralen Kategorien werden in Beziehung zu anderen Kategorien gesetzt und ausgearbeitet.

Selektiv kodieren heißt also, dass der Forscher den Kodierprozess auf solche Variablen begrenzt, die einen hinreichend signifikanten Bezug zu den Schlüsselkodes aufweisen, um in einer auf einen spezifischen Bereich bezogenen Theorie verwendet zu werden (Anselm Strauss, 1998: 63).

Schlüsselkategorien sind bezogen auf das Interview von Frau I. z.B.: „Ich steckte noch in den Kinderschuhen, was dieses Bewusstsein betraf.“, „Das Patriarchat ist so stark in mir“, „Das war damals, fand ich, noch ganz anders“, „Ja, ich hab mich immer in denen gesehen“. Diese Schlüsselkategorien werden in Bezug gesetzt zu anderen Kategorien, dass können z.B. Kategorien sein, die beim axialen Kodieren heraus gearbeitet wurden. So können Zusammenhänge, die sich im Rahmen des axialen Kodieren heraus kristallisierten, bestätigt werden oder es können neue Bezüge hergestellt werden.

Quer zu allen Kodierungsschritten liegt das Theoretical Sampling. Damit ist die Überlegung des Forschers gemeint, sich auf einer analytischen Grundlage zu entscheiden welche Daten erhoben werden und wo diese Daten gefunden werden können.

Die grundlegende Frage beim Theoretical sampling lautet: *Welchen* Gruppen oder Untergruppen von Populationen, Ereignissen Handlungen (um voneinander abweichende Dimensionen, Strategien usw. zu finden) wendet man sich bei der Datenerhebung *als Nächstes zu*? Und *welche* theoretische Absicht steckt dahinter (Anselm Strauss 1998: 70)?

Es wurden Mottos für jedes Interview formuliert, diese Mottos sind jeweils prägnante Sätze aus den Interviews, die im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse, die Stimmung des jeweiligen Interviews widerspiegeln. Das Motto, das sich für das Interview mit der Pädagogin I. herauskristallisierte ist der Satz: „...weil das kann ich ja von mir – viel zu gut“. Darüber hinaus ist dieser Schritt hilfreich für eine weitere Annäherung und eine „emotionale Auseinandersetzung“ mit dem Text (vgl. Eva Jaeggi/Angelika Faas 1993: 145).

Die Interviews wurden mehrmals durchgearbeitet, angelehnt an die zuvor nachgezeichneten Auswertungsschritte. Diese Bewegung um die Interviews, beschreiben Eva Jaeggi und Angelika Faas plastisch als „zirkuläres Dekonstruieren“.

Der Begriff des Zirkulären Dekonstruierens leitet sich aus dem konkreten Vorgehen ab: unser Ausgangsmaterial ist ein Text. In kreativen Gedankenschleifen bewegen wir uns intuitions- und theoriegeleitet um diesen Text herum. Damit „dekonstruieren“ wir zirkulär und rekursiv den Text und setzen ihn anschließend so zusammen, dass implizite Sinngehalte sichtbar werden können. Auf diese Weise findet ein mehrfacher Perspektivenwechsel statt, durch den wir Bausteine für eine Theorie über unseren Forschungsgegenstand finden, die neuartige Erkenntnisse verspricht (Eva Jaeggi/Angelika Faas, 1993: 143).

Folgende Themenschwerpunkte kristallisierten sich, basierend auf den geschilderten Auswertungsschritten und fokussiert auf die Schlüsselkategorien, aus fast allen Interviews heraus:

- Zugänge zur Mädchenarbeit
- Erwartungshaltungen der Pädagogin an die Mädchen, mit denen sie arbeitet
- Bilder, die die Pädagogin über die Mädchen, mit denen sie arbeitet, entwirft
- Enttäuschungen der Pädagogin, bezogen auf eine Diskrepanz zwischen ihren Zielsetzungen und dem Verhalten von Mädchen
- Momente, die die Pädagogin in ihrer Arbeit mit Mädchen als positiv einschätzt
- Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns

Die Themenschwerpunkte sind nicht von den Interviewten Pädagoginnen selbst so formuliert worden, sie ergaben sich aus den Schlüsselsätzen und den damit verbundenen Interviewsequenzen. So basiert das Thema „Zugänge zur Mädchenarbeit“ bei der Pädagogin I. z.B. in einem Rückgriff auf ihre eigene Person. Schlüsselsätze, die diesem Thema zugeordnet werden können, sind Folgende: „Ich hab das ja nie auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Verhältnisse gesehen“. „Ich konnte nur aus meiner Persönlichkeit schöpfen“, „...ich steckte noch in den Kinderschuhen was dieses Bewusstsein betraf.“, „...ich sah mich gar nicht als eigenständige Person“, „das Patriarchat ist so stark in mir.“

Bei der Pädagogin G. sind Schlüsselsätze zu diesem Schwerpunkt z.B.: „Es geht immer darum etwas zu erreichen.“, „...diese feministischen Ideen die ich auf der abstrakten Ebene hatte, dann halt in der konkreten Arbeit umzusetzen.“

Diese Themenschwerpunkte sind nicht losgelöst von der Fragestellung zu verstehen und der Bezug zum Gegenstand des Interviews ist deutlich:

Das Thema „Zugänge zur Mädchenarbeit“ ist zwangsläufig ein Schwerpunkt, denn die Pädagoginnen wurden zu Beginn des Interviews gebeten, kurz zu schildern, wie sie zur Mädchenarbeit gekommen waren und mit welcher Intention sie arbeiteten. Hinweise auf diese Kategorien kann die Beantwortung folgende Fragen geben: Geht die Pädagogin theoriegeleitet an die Arbeit? Bezieht sie sich auf ein konkretes Konzept? Schöpft die Pädagogin aus sich selbst heraus? Welche Ziele formuliert sie für ihre Arbeit mit Mädchen: sollen die Mädchen in der Erweiterung ihrer Stärken und Kompetenzen gefördert werden, sollen sie selbstbewusster werden usf.. In einem interdependenten Verhältnis dazu steht die Kategorie „*Erwartungshaltungen der Pädagogin an die Mädchen, mit denen sie arbeitet*“. So beeinflusst die Herangehensweise der Pädagogin ihre Erwartungshaltung und vice versa. Entwickelt die Pädagogin Ziele bzw. Ideale für die Mädchen? Hat die Pädagogin die Vorstellung, dass sich Mädchen an diesen von ihr protegierten Idealen orientieren? Geht die Pädagogin frei von Erwartungen in die Arbeit mit Mädchen? Hat sie ihre eigenen Maßstäbe? Die Kategorien „*Enttäuschung der Pädagogin, bezogen auf die Diskrepanz zwischen ihren Zielsetzungen und dem Verhalten von Mädchen*“ und „*Momente, die die Pädagogin als positiv einschätzt*“ stehen im Zusammenhang mit der Schlüsselgeschichte, in der es ja um Momente des Ärgerns und der Freude ging. Wünscht sich die Pädagogin ein bestimmtes Verhalten in einer bestimmten Situation von den Mädchen? Ärgert sie sich, wenn die

Mädchen sich nicht so verhalten, wie sie es sich vielleicht wünscht? Freut sie sich im Gegenzug über das Verhalten der Mädchen? Wie reagieren die Mädchen in bestimmten Situationen? Kommen sie einem Ideal nahe, welches die Pädagogin konstruiert? Reagiert die Pädagogin mit positiven und/oder negativen Gefühlen? Verhalten sich die Mädchen widerständig bzw. passen sie sich den Anforderungen der Pädagogin an?

Der Themenschwerpunkt *„Bilder, die die Pädagogin über die Mädchen, mit denen sie arbeitet, entwirft“* formuliert eine Haltung bzw. Bewegung, mit der die Pädagogin die Mädchen bzw. jungen Frauen im Nachhinein betrachtet. Wie deutet die Pädagogin das Verhalten der Mädchen? Das Thema *„Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns“* ist bedingt durch die „reflexionsfreundliche“ Fragestellung und der Methode des narrativen Interviews. Die Themen hier sind: Hinterfragt die Pädagogin ihr eigenes Handeln? Ist sie bereit, sich und ihr Handeln in den Blick zu nehmen? Übernimmt sie Verantwortung für die Situationen, die sie beschreibt bzw. weist sie dieses von sich?

Die Aussagen der Pädagoginnen wurden unter den zuvor beschriebenen Kategorien kommentiert und uninterpretiert zusammengefasst und jedes Interview und jede Frau steht zunächst für sich. Im Anschluss an die Darstellung der Interviews steht eine Interpretation, die das Handeln und die Reflexionen jeder einzelnen Pädagogin beleuchtet.

Im Anschluss daran wurde eine horizontale, eine interviewübergreifende Auswertung vorgenommen, im Rahmen derer die Frage im Mittelpunkt steht, wie sich Pädagoginnen in Interaktionen mit Mädchen bewegen.

4.2 Geschichten, die die Praxis schreibt

4.2.1 „...was ich toll finde, finden die halt nicht toll.“ - Geschichten aus der Bildungs- und Freizeitarbeit mit Mädchen von G.

4.2.1.1 Biographische Zugänge - die Kurzbiographie von G.

G. ist 1967 geboren. Die ersten Zugänge zum Feminismus werden ihr mit 15, 16 Jahren über eine „feministische Mutter“, die ihr Simone de Beauvoir, Anja Meulenbelt und Alice Schwarzer zu lesen gibt, eröffnet. Später beschäftigt sie sich mit Svende Merian, und durch das Engagement in der Friedensbewegung liest sie Dorothee Sölle. Zunächst hat G. den Wunsch, eine Logopädieausbildung zu machen. Da sie jedoch keinen Ausbildungsplatz bekommt, beginnt sie Sonderpädagogik zu studieren. Durch den Streik der Studierenden

1988/89 zieht sie diese Studienentscheidung in Zweifel und studiert schließlich Sozialpädagogik. Ihre Studienschwerpunkte sind dort Frauenforschung, Rassismus und antirassistische Jugendbildung.

Seit einigen Jahren arbeitet G. als Honorarkraft im Rahmen von Jugendbildungsarbeit. Ihr besonderes Augenmerk liegt hierbei in der Verbindung von feministischer Theorie und praktischer Mädchenarbeit. Sie arbeitete mehrere Jahre mit einer sozialpädagogischen Mädchengruppe.

4.2.1.2 Die Arbeitszusammenhänge von G.

G. berichtet im vorliegenden Interview über zwei Arbeitsfelder, in denen sie mit Mädchen tätig ist. Da ist zum einen ihre Arbeit als Teamrein in einer Jugendbildungsstätte in der Schulklassen fünf Tage zusammen zu bestimmten Themen wie z.B. Liebe, Sexualität arbeiten. Die Jugendbildungsstätte in der G. tätig ist, hat einen explizit geschlechtsdifferenten Arbeitsansatz, d.h. dass die Schulklassen i.d.R. während ihres gesamten Aufenthaltes in Jungen- und Mädchengruppen aufgeteilt werden. In einem vorbereitenden Schulbesuch werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich Arbeitsgruppen zuzuordnen. Die Teamerinnen betreuen die Mädchengruppen und die Teamer sind für die Jungengruppen zuständig. Die Jugendlichen, mit denen sie in der Bildungsstätte arbeitet, sind im Durchschnitt zwischen 15 und 18 Jahre alt.

Zum anderen betreut sie regelmäßig eine Mädchengruppe, deren Teilnehmerinnen zwischen zehn und dreizehn Jahre alt sind. Hier handelt es sich um Freizeitangebote im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit (§ 29 KJHG). Das Jugendamt unterbreitet den Mädchen den Vorschlag an dieser Gruppe teilzunehmen. Andere Mädchen, die nicht über das Jugendamt an diese Gruppe verwiesen werden, müssen einen Aufnahmeantrag stellen, der i.d.R. positiv beschieden wird. Die Pädagogin hat die Mädchen im Schnitt 2-3 Jahre in ihrer Gruppe, je nach dem wie hoch das Jugendamt den Betreuungsaufwand einschätzt. In der Auswertung kennzeichne ich, ob die Situationen von denen G. spricht im Zusammenhang von Jugendbildungsarbeit oder von sozialer Gruppenarbeit zu sehen sind.

4.2.1.3 Zugänge zur Mädchenarbeit

G. geht mit dem Wunsch in die Mädchenarbeit, feministische Ideen in die Praxis umzusetzen.

Also es ist schon wirklich lange her, dass ich damit angefangen habe, aber ich hab ziemlich von Anfang an am Frauenschwerpunkt studiert an der Uni und ich glaube, also das ich hab dann ja irgendwann mal angefangen, mich für diesen Bereich Jugendarbeit zu interessieren und dass die feministische Mädchenarbeit für mich einfach so'n oder ich jedenfalls gehofft habe, dass das für mich so ein Weg ist, diese feministischen Ideen, die ich so auf der abstrakten Ebene kannte, halt in der konkreten Arbeit umzusetzen.

G. schildert, dass sie mit einem erfahrungsbezogenen Ansatz arbeitet „es geht mir um ihre Erfahrungen“ und versucht, Mädchen für ihre „eigenen Bedürfnisse zu sensibilisieren“. Sie versucht, den Mädchen, mit denen sie arbeitet, eine Möglichkeit zu geben, Alltagssituationen nachzuspielen und in diesem Spiel andere als gewohnte Handlungsmuster auszuprobieren. Die Erfahrungen von Mädchen sind ihr wichtig: „Es geht mir um ihre Erfahrungen. Es geht mir darum, was zu machen, was ihnen Spaß macht“. Ein biografischer Ansatz mit Mädchen zu arbeiten war ihr im Rahmen der Bildungsarbeit wichtig „...wir hatten ja auch einen biografischen Ansatz, und auch um festzustellen, was sie auch für Träume haben, wie sie sich ihr eigenes Leben vorstellen“.

In ihren Überlegungen zur Mädchenarbeit möchte G. Mädchen mit ihren eigenen Bedürfnissen, Erfahrungen und Träumen in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Arbeit stellen.

4.2.1.4 Erwartungshaltungen der Pädagogin an die Mädchen, mit denen sie arbeitet.

G. formuliert, dass sie von den Mädchen erwartet, dass sie Interesse für Themen oder Aktivitäten aufbringen, die sie vorbereitet hat. Sie wünscht sich „'ne eindeutige Rückmeldung“ von den Mädchen, dabei scheint ihr weniger wichtig zu sein, ob sich die Mädchen positiv oder negativ äußern, sondern eher der Umstand, dass sich die Mädchen überhaupt äußern. G. beschreibt ihren Wunsch, dass die Mädchen offen sind für Vorschläge, die sie macht und sich dafür begeistern können und mit ihrer Begeisterung andere Mädchen anstecken - „dann hätten sie sozusagen begeistert den anderen erzählen können“. Sie wünscht sich, dass sie z.B. über Rollenspiele ins Gespräch kommen und Lösungsvorschläge der Mädchen gemeinsam mit ihnen zu diskutieren. G. möchte, dass sich die Mädchen ihr anvertrauen und mit ihr über persönliche Belange sprechen und wünscht sich von den Mädchen, dass „die sagen mir jetzt mal was sie wirklich denken oder die erzählen mir auch mal, was sie wirklich erlebt haben“. Sie wünscht sich, dass die Mädchen von sich aus auf sie zukommen. So schildert sie bezogen auf eine Seminarsituation im Rahmen der politischen Bildung:

Ich hätte es zum Beispiel toll gefunden letzte Woche, wenn mir eine mal ganz von sich aus, ohne das ich irgendwie fünf mal die gleiche Frage stelle, mir irgendwas erzählt hätte aus ihrem Leben.

Der Wunsch, das sich Mädchen ihr gegenüber öffnen, ist hier als temporär formuliert, zieht sich jedoch durch das gesamte Interview.

Sie beschreibt im Interview ihren Wunsch, dass die Mädchen sie als Pädagogin akzeptieren, „dass die mich jedenfalls wahrnehmen oder nicht von vorne herein zum Kotzen finden als Pädagogin“.

4.2.1.5 Bilder, die die Pädagogin über Mädchen, mit denen sie arbeitet, entwirft.

G. beschreibt Mädchen, mit denen sie arbeitet, während des Interviews mehrfach als negativ. Sie bezeichnet sie auf der einen Seite als „blöd“, als „desinteressiert“, „rumkichernd“ und als „nett aber da kam halt nichts“. Diese Sichtweise auf Mädchen bezieht sich häufig auf Schilderungen im Rahmen der Jugendbildungsarbeit. Auf der anderen Seite stellt sie die Mädchen, insbesondere im Rahmen der Freizeitarbeit, als beziehungsorientiert dar:

Die kommen, weil die was von mir wollen und ich soll ihnen auch was bieten. Und wenn sie zum Beispiel mich belügen, dann belügen die mich so, dass ich es merke, weil ich soll eben auch merken dass sie mich belügen können und die waren halt total orientiert auf diese Beziehung zu mir.

Aber auch die Mädchen aus der sozialen Gruppenarbeit bezeichnet sie als „extrem nervig“, als „besserwisserisch“ und „blöd“.

Im Verlauf des Interviews nimmt sie eine abweisende, distanzierte Haltung den Mädchen gegenüber ein.

„Also wo die mir einfach zu blöd waren jetzt. Und ich keine Lust hatte mir das anzuhören deren Geschichten“.

4.2.1.6 Enttäuschungen der Pädagogin, bezogen auf eine Diskrepanz zwischen ihren Zielsetzungen und dem Verhalten von Mädchen

Das Gefühl der Enttäuschung schildert G. i.d.R. dann, wenn sie Mädchen Vorschläge für Aktivitäten macht und diese dann abgelehnt werden. Bezogen auf die Freizeitarbeit schildert sie:

Und das war am Anfang halt schon ein bisschen frustrierend. Weil ich hab mich am Anfang wahnsinnig viel vorbereitet. Ich saß zu Hause, hab mir tausend Sachen ausgedacht und das fanden sie alles blöd.

Sie schildert ihre Frustration darüber, dass bei den Mädchen nicht ankommt, was sie für sie geplant hat. Diese Enttäuschung über Mädchen spürt G. bei sich oft: „Aber da war ich schon ziemlich enttäuscht. Und das hatt ich schon oft. Also einfach dieses zu merken, was ich toll finde, finden die halt nicht toll.“

G. führt aus, das sie sich in „so vielen Situationen über Mädchen ärgert“. Als eine Enttäuschung auf einer „feministischen“ Ebene verortet G. folgendes Beispiel aus der Freizeitarbeit:

Dazu fällt mir eine Situation ein, wiederum mit dieser Mädchengruppe. Die wollten unbedingt eine Disco machen und auch Jungs einladen und das fand ich ja auch alles toll und sollte auch geschehen und dann ging's darum welche macht die Musik und dann haben sie plötzlich alle gesagt: „Du, wenn da Jungs kommen, dann machen die Jungs die Musik. Das ist immer so.“ Und ich war am Anfang relativ relaxt und hab gesagt: „Ne, und macht ihr das mal, ist ja schließlich eure Party“. Und dann haben die sich total darin verbissen und haben immer gesagt: „Ne, und das ist so und die kommen dann und das ist immer so und die können das auch besser und wir machen die Musik nicht.“ Und das hat mir so gestunken. Dann hab ich gesagt: „O.k., dann gibt es keine Party. Entweder ihr macht Musik oder es gibt keine Party.“ So hart habe ich normalerweise nicht reagiert. Ich hab halt mit so krassen Sanktionen, das hat natürlich sofort gewirkt weil sie alle völlig scharf auf diese Party waren. Mit so krassen Sanktionen habe ich noch nicht gearbeitet. Ich dachte das darf doch nicht wahr sein. Das die im Ernst erzählen, sie brauchen sich jetzt noch nicht mal Gedanken um die Musik zu machen, weil die Jungs das sowieso viel lieber machen.

4.2.1.7 Momente, die die Pädagogin in ihrer Arbeit mit Mädchen als positiv einschätzt.

Als positives Moment ihrer Arbeit beschreibt G. Situationen, in denen sie meint, dass die Mädchen mit denen sie arbeitet „etwas von ihr wollen“:

Ja, was halt nett ist und was für vieles entschädigt ist, dass halt immer klar ist, die wollen ganz viel von dir. Also ich hab immer gewusst, die wollen halt unbedingt von mir beachtet werden und das war ganz wichtig was ich sage und so. Das sind halt völlig andere Arbeitsbedingungen. Dann ist es nicht so schlimm, wenn sie dann nicht unbedingt machen was ich vorschlägt, weil immerhin wollen die was von mir

Diese Äußerung bezieht sich auf die Arbeit im Freizeitbereich. Zu den Mädchen mit denen G. im Rahmen der Bildungsarbeit arbeitet, macht sie keine positive Äußerung.

4.2.1.8 Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns

In Rahmen der Bildungsarbeit beschreibt G. ihr Handeln als „total didaktisch“ denn es geht „immer darum etwas zu erreichen. Also zum Beispiel für ihre eigenen Bedürfnisse im Bereich Sexualität zu sensibilisieren“.

Im Rahmen der Freizeitarbeit geht es eher darum,

...das zu machen was ihnen Spaß macht. Also ich hatt ziemlich schnell den Eindruck, ich krieg da nur `nen Fuß auf den Boden, wenn ich was mache was die auch wollen. Wozu sie Lust haben.

G. beschreibt einen Lernprozess bezogen auf ihr pädagogisches Handeln. So ist sie davon abgekommen, sich zu Hause „wunderbare Bildungsspiele auszudenken“ sondern sie versucht, spontan auf die Bedürfnisse und jeweiligen Stimmungen von Mädchen im Freizeitbereich zu reagieren.

Na ja, und im Laufe der Zeit findest du dann schon heraus was ihnen dann mehr Spaß macht und auch weniger. Oder warum ihnen bestimmte Sachen keinen Spaß machen. Oder ob sie es nicht machen weil es ihnen keinen Spaß macht.

Bezogen auf einige Situationen reflektiert sie ihre Reaktionen als „zu hart“ oder empfindet sich selber als zu „genervt“ und zu „grob“ um angemessen zu reagieren. In der Rückschau ärgert sie sich manchmal über sich und ihr Handeln.

Ja, ich hab mich oft geärgert, weil ich so ungeduldig war. Also ich hab dann auch im nach hinein gedacht, ich hätte dann in Situationen geduldiger sein müssen.

4.2.1.9 Interpretation

G. beschreibt in ihrem Interview zwei Arbeitsgebiete, zum einen das der außerschulischen Jugendbildung und zum anderen das der sozialpädagogischen Gruppenarbeit mit Mädchen. Strukturell sind beide Bereiche unterschiedlich. Im Bereich der außerschulischen Jugendbildung bewegt sich die Pädagogin in einem Rahmen, der im Gegensatz zur Arbeit im Freizeitbereich relativ verregelt ist, denn sowohl die Themen als auch die Zeiten, in denen pädagogische Arbeit geleistet wird, sind vorgegeben, weil die außerschulische Jugendbildung in dieser Bildungsstätte ein Äquivalent zu Schule bzw. Berufsausbildung darstellt. Der Rahmen der Gruppenarbeit hingegen ist weniger verregelt. Zwar wird den Mädchen vom Jugendamt ein erhöhter Betreuungsbedarf attestiert, dennoch kommen die Mädchen freiwillig dort hin, um sich zu treffen und um Spaß zu haben.

Obgleich beide Arbeitsbereiche unterschiedlich sind, schildert G. nur eine Intention mit der sie in die Arbeitsfelder geht, nämlich „feministische Ideen“ in die Praxis umzusetzen. Dabei möchte sie an den Erfahrungen von Mädchen ansetzen und sie für ihre eigenen Bedürfnisse sensibilisieren. Ihr Handeln bezogen auf die Bildungsarbeit beschreibt sie als „total didaktisch“ und es geht in dieser Arbeit immer darum, „etwas zu erreichen“, im Sinne von

etwas in Bewegung setzen. G. formuliert vor diesem Hintergrund im Zusammenhang der Bildungsarbeit folgende Ansprüche an die Mädchen, mit denen sie arbeitet: Mädchen sollen sich öffnen, ihr sagen „was sie wirklich denken“ und ihr „erzählen, was sie wirklich erlebt haben“, sie sollen in Rollenspielen „realistische Lösungsmöglichkeiten“ erarbeiten und diese anschließend diskutieren und reflektieren. Exemplarisch für die Wünsche steht folgende Situation aus der Bildungsarbeit mit Mädchen:

Zum Beispiel fanden die Rollenspiel toll, ja, wollten unbedingt Rollenspiel machen, wo mit ich gar nicht gerechnet hatte. Also weil Rollenspiele erfordert ja schon `nen ganz schönen Einsatz. Und dann haben sie, ich hatte so Rollenspiele zur Selbstverteidigungssituationen, also zum Beispiel Situationen: Der Mathelehrer erklärt dir was nach dem Unterricht und legt die den Arm um die Schulter und du willst das eigentlich nicht und wie reagierst du. Und das haben die dann gespielt. Die haben wahnsinnig gekichert dabei, nur rumgekichert und das dann irgendwie gespielt und die ganzen Situationen dann eigentlich so aufgelöst, das sie dann zum Lehrer gesagt haben:“ Geh weg du Arschloch“ und rausgelaufen sind. Also relativ unrealistische Lösungsvorschläge. Und dann aber sozusagen den nächsten Schritt zu gehen und dann mit ihnen drüber zu sprechen ist das realistisch oder nicht und warum ist das nicht realistisch und was gäbe es eigentlich für Lösungsmöglichkeiten, das war halt wiederum nicht drin, weil reden mit denen nicht funktionierte. Und so was ist halt total frustrierend. Also einfach auch zu merken, das kommt bei denen überhaupt nicht an was ich machen will.

Diese Situation lässt sich ähnlich wie die Eingangsgeschichte über das Federballspiel lesen. Das pädagogische Interventionsparadox (vgl. S. 127) scheint hier durch: Rollenspiele erfordern nach Ansicht der Pädagogin einen „ganz schönen Einsatz“ und sind verbunden mit einer pädagogischen Intention. In dieser Situation scheint die Intention von G. zu sein, die Kompetenzen bezogen auf Selbstverteidigung bei den Mädchen zu fördern. Enttäuscht ist die Pädagogin, als sie realisiert, dass die Mädchen das Rollenspiel nicht so spielen, wie sie es sich vorgestellt hat. Die Selbstinszenierungen der Mädchen, und damit verbunden eine andere Auflösung der Geschichte und in den Augen der Pädagogin damit „unrealistische Lösungsvorschläge“ anzubieten, werden hier als „frustrierend“ von der Pädagogin beschrieben. Diese Frustration ist nachvollziehbar, wenn sie auf einer Annahme basiert, die davon ausgeht, dass sozialwissenschaftliche Erkenntnisse automatisch Veränderungswissen produzieren. In dieser Annahme wird jedoch der Realität der Eigendynamik von Subjekten nicht Rechnung getragen. Diese Situation endet für die Pädagogin mit Frust und der Eigensinn der Mädchen wird hier nicht produktiv genutzt, weder für ein In-Bewegung-

setzen der Mädchen, noch für eine Reflexion der Herangehensweise der Pädagogin. Dies spiegelt sich auch in der folgenden Geschichte wieder:

Ich hab ja früher fast immer nur Mädchengruppen gehabt. Und dann dacht ich immer, also wir hatten ja auch einen biographischen Ansatz, und auch um festzustellen was sie auch für Träume haben, wie sie sich ihr eigenes Leben vorstellen, so Bilder von allen möglichen verschiedenen Frauen, Fotos aus Zeitschriften, aber möglichst auch Alte, und alle Nationalitäten und alles, die sollten möglichst unterschiedlich Aussehen, ausgeschnitten und jedes Mädchen soll sich dann eine raussuchen und dann sagen, warum sie die sympathisch findet und ob sie sich vorstellen kann, dass die so lebt wie sie auch mal selbst leben möchte und dann sich `ne Geschichte ausdenken, wie diese Frau so lebt. Jetzt hab ich mir gedacht, warum eigentlich nur mit Frauen und eigentlich kann ich das ja auch mit Männern machen und vielleicht gibt es ja bestimmte Mädchen die gern so leben möchten wie Männer. Und eigentlich glaube ich, das stimmt auch. Bloß, so wie ich das dann gemacht habe, ging es irgendwie völlig in die Hose, weil die mir nicht zugehört haben und sich dann einfach nur einen rausgegriffen haben und sich dann irgendwelche Armanimodelltypen, die sie dann besonders gut aussehend fanden, rausgesucht haben. Und das ging halt nicht darum, dass die sich jetzt halt wahnsinnig mit dem identifizieren und auch am liebsten ein männliches Modell wären, sondern es geht halt schon darum, dass der halt gut aussieht und deswegen haben sie den ausgesucht. Viele Mädchen hatten sich dann Männer rausgesucht, und die Jungs zum Teil auch und irgendjemand hat es aufgebracht, also irgendein Junge hat es aufgebracht; eine Frage die sie beantworten sollten zu den Bildern war: Was wünscht sich diese Person für die Zukunft? Und dieser Junge hatte geschrieben, er möchte mit Pamela Andersen ins Bett gehen. Und darauf hin alle Mädchen auch das Gleiche über ihre männlichen Modells. Sein größter Traum ist es, mit Pamela Andersen ins Bett zu gehen. Und das war halt. (Pause) Also, erstens war es nicht möglich zu sagen, wir wollen mit ihnen sprechen, weil es war ja eh nicht möglich mit ihnen zu sprechen. Und dann hat ich in dieser Situation halt schon den Eindruck, es geht, in der reinen Mädchengruppe wär das anders gelaufen. Die Mädchen hätten das nicht geschrieben. Ich weiß es nicht ob es so ist. Aber ich hatte schon so das Gefühl, das es halt, dass sich da so ein Gruppenkonsens etablieren konnte, der in dem Fall halt sehr stark von den Jungen beeinflusst war. In der reinen Mädchengruppe wär's wahrscheinlich nicht so gewesen und dann wär's wahrscheinlich auch leichter gewesen mit ihnen darüber zu sprechen.

G. greift in dieser Situation auf eine Methode zurück, die sich bei ihr im Rahmen der Mädchenarbeit bewährt hat und überträgt diesen Ansatz auf eine gemischtgeschlechtliche Gruppe im Rahmen der Bildungsarbeit. Ihre Erwartungen scheinen in dieser Situation von den Jugendlichen nicht erfüllt worden zu sein. Ihr Ziel ist, dass die Jugendlichen Fotos von Personen herausuchen, und sich überlegen, wie diese Personen leben und ob sie auch gern so leben würden wie diese Personen. Die Pädagogin äußert die Hoffnung, dass Mädchen sich Fotos von Männern herausuchen, weil sie gern so leben würden wie Männer. Es scheint, als wollte G. mit dieser Übung Abweichungen von geschlechterstereotypen Zu-

schreibungen und Erweiterungen von Lebensentwürfen erreichen und muss nun erkennen, dass sich die Jugendlichen im Gegenteil in diese Zuschreibungen hineinbegeben.

Auch hier ist G. nicht zufrieden mit der Situation, die Selbstinszenierungen der Jungen und Mädchen veranlasst sie zu der fast resignativen Aussage, dass es „nicht möglich war mit ihnen zu sprechen“. Den Widerspruch den sie bei den Jugendlichen mit ihrer pädagogischen Intervention erzeugt, in dem sie sich analog der Zuschreibungen an die Geschlechter verhalten haben, greift sie in diesem Fall nicht auf, sondern glättet ihn, indem sie die Verantwortung für das Scheitern am Ende dieser Situation den Jugendlichen („reden war mit ihnen nicht möglich“) bzw. der Zusammensetzung der Gruppe („in einer reinen Mädchen-gruppe wäre das anders gelaufen“) zuschreibt.

Ihren Ärger bzw. ihre Enttäuschung stellt G. in Zusammenhang mit der Ablehnung der Mädchen gegenüber den Angeboten, die sie vorbereitet hat, „die sind irgendwie nie so drauf eingestiegen, was ich vorgeschlagen hab wie ich mir das gewünscht hätte.“ Beispiele hierfür sind Rollenspiele, die sie vorbereitet hat, und im Rahmen derer sie nicht so mit den Mädchen diskutieren kann, wie sie sich das gewünscht hätte „weil reden mit denen nicht möglich war“, oder Übungen zum Thema Lebensentwürfe, bei denen Mädchen nicht die Personen wählen, die G. sich gewünscht hätte bzw. ihre Wahl in den Augen der Pädagogin nicht adäquat begründen.

G. betont, dass es ihr um die Erfahrungen der Mädchen geht „es geht mir um ihre Erfahrungen, es geht mir darum, was zu machen, was ihnen Spaß macht.“ Lehnen die Mädchen das von G. vorbereitete Angebot ab, fühlt sie sich als Person missachtet „also diese komplette Missachtung meiner Person, das ärgert mich dann.“ G. wünscht sich von den Mädchen Anerkennung, „dass die mich jetzt jedenfalls irgendwie wahrnehmen“. Hier spiegelt sich ein Verhältnis von Nähe und Distanz und von Erwartung und Enttäuschung wieder. Nachdem aus einer Situation von Nähe („es geht mir um ihre Erfahrungen“) nicht das passiert was die Pädagogin erwartet hat („dass die mich jetzt irgendwie wahrnehmen“), geht die Pädagogin mit ihrer Enttäuschung auf Distanz.

Es scheint, dass G. sich in solchen Momenten von den Mädchen distanziert, als entziehe sie ihnen ihre Unterstützung, in dem sie sich abwertend über Mädchen äußert, sie im Interview als blöd bezeichnet oder ihnen unterstellt, dass „reden nicht mit denen nicht funktionierte“. G. scheint in diesem Zusammenhang im Rahmen ihrer Bildungsarbeit in eine Bewegung der Entlastung zu gehen. Mit feministischen Ansprüchen hat dies zunächst nicht

unmittelbar zu tun, vielmehr schimmert hier ein verbreitetes pädagogisches Muster durch, dem die Annahme zu Grunde liegt, dass von der Pädagogin z.B. für Jugendliche Ziele formuliert werden, die mit der „richtigen“ Herangehensweise, also der adäquaten Methode erreicht werden könnten. Pädagogik bekommt so etwas Vereinnahmendes, etwas „Überstülpendes“, wird sinnbildlich gesprochen, zu einem Trichter, indem nicht mehr Jugendliche selbst mit ihren Bedürfnissen im Mittelpunkt stehen, sondern die von anderen formulierten Ziele und damit verbundenen Methoden. Gleichzeitig ist diese „allgemein pädagogische“ Herangehensweise im vorliegenden Interview verbunden mit feministischen Überzeugungen. Die Pädagogin beschreibt ihren Zugang zum Feminismus als sehr persönlich, über eine „feministische Mutter“. Die pädagogischen Interventionen sind so gekoppelt an eine feministische Überzeugung, die von sich in Anspruch nimmt, etwas Positives für Mädchen und Frauen erreichen zu wollen. So werden die Interventionen noch über allgemeine pädagogische Ansprüche hinaus moralisch verwoben mit feministischen Argumentationen. Die Strategie, die von G. geschildert wird, interpretiere ich im Rahmen des Interviews als „Rationalisierung“⁴⁹ von Scheitern: nicht die Pädagogin selbst mit ihren Zielvorstellungen und Methoden unterzieht sich einer Reflexion, sondern die Pädagogin verschiebt zu ihrer nachträglichen Entlastung die Verantwortung für die Situation auf die Mädchen und wertet sie mit ihren Äußerungen ab. Damit wandelt sich ihr distanziertes Verhalten den Mädchen gegenüber in abwehrendes Verhalten. Dieses Vorgehen kann der Struktur geschuldet sein, in der sich G. im Rahmen der Bildungsarbeit bewegt. Zwar sind die Umstände nicht so verregelt wie im schulischen Bereich, da jedoch die Jugendlichen freigestellt werden von der Schule für die Zeit, die sie in der Bildungseinrichtung verbringen, schwingt in der Arbeit implizit die Forderung mit, dass die Jugendlichen „etwas lernen“ sollen. Interessant ist nun, wie sich G. im Rahmen der Freizeitarbeit mit Mädchen verhält.

G.'s im Interview formulierte Intention die „feministischen Ideen“ in die Praxis umzusetzen äußert sich in der sozialen Gruppenarbeit mit Mädchen in ihrer Erwartung, dass Mädchen von tradierten Geschlechterstereotypen abweichen, mit Jungen Fußball spielen (vgl. S. 147) und sich auf Partys für die Musik verantwortlich fühlen (vgl. S. 146). Ein feministisches Mädchenideal (vgl. Kapitel 3.4: 123), welches die Vorstellung von einem starken,

⁴⁹ Tiefenpsychologisch bezeichnet Rationalisierung das verstandesmäßige Rechtfertigen eines Verhaltens, sozusagen eine „innere Ausrede“. „Das Ich ersetzt aus dem Es stammende wahre, aber nicht eingestandene

mutigen, selbstbewussten Mädchen beschreibt, ist ein wichtiger Aspekt in G.'s Herangehensweise an die Arbeit mit Mädchen. Erfüllen die Mädchen dieses Ideal nicht, beschreibt G. ihre Enttäuschung darüber als „feministisches Ärgern“. In Situationen, in denen dieses feministische Ärgern auftritt, reagiert G. ähnlich wie in den Situationen, die sie aus der Bildungsarbeit schildert: sie entzieht sich der Situation und reagiert nach dem Motto: „wenn die Mädchen nicht annehmen wollen was ich ihnen biete, dann sind sie eben blöd“:

Dazu fällt mir eine Situation ein, wiederum mit dieser (...) Mädchengruppe. Die wollten unbedingt eine Disco machen und auch Jungs einladen und das fand ich ja auch alles toll und sollte auch geschehen und dann ging's darum welche macht die Musik und dann haben sie plötzlich alle gesagt: „Du, wenn da Jungs kommen, dann machen die Jungs die Musik. Das ist immer so.“ Und ich war am Anfang relativ relaxt und hab gesagt: „Ne, und macht ihr das mal, ist ja schließlich eure Party“. Und dann haben die sich total darin verbissen und haben immer gesagt: „Ne, und das ist so und die kommen dann und das ist immer so und die können das auch besser und wir machen die Musik nicht.“ Und das hat mir so gestunken. Dann hab ich gesagt: „O.k., dann gibt es keine Party. Entweder ihr macht Musik oder es gibt keine Party.“ So hart habe ich normalerweise nicht reagiert. Ich hab halt mit so krassen Sanktionen, das hat natürlich sofort gewirkt weil sie alle völlig scharf auf diese Party waren. Mit so krassen Sanktionen habe ich noch nicht gearbeitet. Ich dachte das darf doch nicht wahr sein. Das die im Ernst erzählen, sie brauchen sich jetzt noch nicht mal Gedanken um die Musik zu machen, weil die Jungs das sowieso viel lieber machen.

G. möchte, dass die Mädchen auf ihrer eigenen Party sich selbst für die Musik zuständig fühlen. Ihrer Situationsbeschreibung nach wird diese Erwartung jedoch nicht erfüllt. G. muss hingegen feststellen, dass die Mädchen trotz ihrer kontinuierlichen Arbeit mit ihnen wie selbstverständlich den Jungen den Part des Musikmachen überlassen wollen. G reagiert ärgerlich „das hat mir so gestunken“ und sanktioniert das Verhalten der Mädchen mit dem Absagen der Party. Damit entzieht G. ihnen ihre Unterstützung, bestraft die Selbstinszenierungen der Mädchen und glättet so den Widerspruch, zwischen ihren Anforderungen an die Mädchen und dem Verhalten der Mädchen in der Situation.

Sie nimmt damit eine distanzierte Haltung zu den Mädchen ein, in dem sie zunächst nicht ihre pädagogische Intention in Frage stellt, sondern ihre Zielgruppe. Damit kommt G.'s Ansatz mit Mädchen zu arbeiten in dieser Situation, die „feministischen Ideen, die ich so kannte, in die Praxis umzusetzen“, einem „Trichtermodell“ von Pädagogik nahe.

Im Unterschied zu der Arbeit im Bildungsbereich jedoch, begibt sie sich im Interview in einen Ansatz einer Bewegung der Reflexion ihres Tuns, in dem sie z.B. ihr Handeln als „hart“ einschätzt weil sie die Party dann eben absagt, wenn die Mädchen die Musik nicht machen wollen. Ihre Reflexion bezieht sich jedoch in erster Linie auf die Sanktion, die sie ausgesprochen hat und nicht bezogen auf das Verhalten der Mädchen. Das Verhalten der Mädchen ist ihrer Einschätzung nach weiterhin sanktionswürdig. Dies ist in der folgenden Situation anders. Im Rückgriff auf ihr eigenes Mädchen-Sein wird sie sensibilisiert für das Verhalten der Mädchen:

Wir sind über Monate immer mit der Gruppe auf so ein Sportfeld gegangen. So mit Fußballplatz und Abenteuerspielplatz und Basketballplatz. Am Anfang war das so, dass die ganz gerne selber auch so was wie Basketball oder Fußball gespielt haben (Pause) Da muss ich mal überlegen. Wir waren da häufig alleine Irgendwann gab es mal eine Situation, als die auch schon ein bisschen älter waren die meisten Mädchen in der Gruppe, das wir da hinkamen und da haben Jungs gespielt. Fußball oder Basketball. (Pause) Ja genau, da war es so, dass einige von den Mädchen sich dann daneben gestellt haben und zugeguckt haben und dann hab ich gesagt: „Ja, wenn ihr mitspielen wollt, könnt ihr die ja mal fragen.“ Und die haben dann gesagt: „Die Jungs, die spielen doch viel besser als wir. Mit Jungen können wir nicht mitspielen und wollen wir auch überhaupt nicht.“ Das fand ich schon mal blöd. Dann habe ich versucht sie überreden, dass wir was anderes machen und das wollten sie dann auch nicht. Da haben sie gesagt: „Ne, wir bleiben jetzt hier stehen und wir gucken die ganze Zeit den Jungs zu.“ Und da hab ich auch, also das fand ich zwar blöd aber dann (Pause) ich hab dann nicht gesagt, das dürft ihr nicht. Ich war da ziemlich hilflos im Gegensatz zu dieser Musik-situation.

Auch diese Situation schildert G. so, dass ihre Enttäuschung über die Mädchen deutlich wird „das fand ich ziemlich blöd“. G. hat den Wunsch, dass die Mädchen aktiv mitspielen, dass die Mädchen nur zuschauen wollen, gefällt ihr nicht. Der Mechanismus, eine distanzierte Haltung gegenüber den Mädchen einzunehmen, wird in dieser Situation jedoch durchbrochen. Sie findet die Situation und die Mädchen blöd und fühlt sich gleichzeitig hilflos. Hier scheint sie den Widerspruch zwischen pädagogischer Intervention und dem Verhalten der Mädchen aufzunehmen, denn im Rückgriff auf ihr eigenes Mädchen-Sein hat sie Verständnis für die Mädchen und kann sie vor diesem Hintergrund in ihrem Eigensinn wahrnehmen.

ten)“(Dorsch Psychologisches Wörterbuch, 1998: 715).

Ich hätte auch nie in dem Alter mit Jungs Fußball gespielt. Ich habe es immer gehasst, wenn wir mit den Jungs Sport hatten. Soweit kann ich ihnen da schon folgen. Das kann ich total verstehen.

G. scheint sich auf die Mädchen im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit eher einlassen zu können. So beschreibt sie, dass sie im Verlaufe ihrer Arbeit zu der Erkenntnis gelangt ist, spontan auf die Bedürfnisse der Mädchen reagieren zu können und zu müssen. Dennoch, ihre Enttäuschung über Mädchen schildert sie immer wieder. Gleichzeitig fühlt sie sich von den Mädchen in der sozialen Gruppenarbeit eher angenommen als von denen in der Bildungsarbeit „Die waren total orientiert auf die Beziehung zu mir“ und sie fühlt sich für vieles entschädigt, weil die Mädchen „was von ihr wollen“. Die Mädchen wollen zwar nicht unbedingt das, was G. sich für sie vorstellt, ihr „feministischer Ärger“ darüber aber wird gemildert: „Dann ist das nicht so schlimm, wenn sie nicht unbedingt das machen was ich vorschlage, weil immerhin wollen die was von mir.“

In dem Moment, in dem G. sich als Person und als Pädagogin von den Mädchen angenommen fühlt, kann sie ihren Mechanismus der Verantwortungsverschiebung und die Vehemenz mit der sie in eine distanzierte Haltung zu den Mädchen geht, zwar nicht komplett aufgeben, ihn jedoch reflektieren und relativieren. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Strukturen, in denen sich die Pädagogin mit ihrem pädagogischen Handeln bewegt, Einfluss haben auf die Art und Weise mit der sie sich auf die Mädchen, mit denen sie arbeitet, einlassen kann.

4.2.2 „Da hätt ich mir ein bisschen mehr professionelle Distanz gewünscht. Von mir selber.“ Geschichten aus der Mädchenbildungsarbeit von E.

4.2.2.1 Biographische Zugänge – die Kurzbiographie von E.

E. ist 1966 in Westdeutschland geboren. Während ihres Studiums der Politologie und der Geschichte ist sie ehrenamtlich in Frauengruppen aktiv. Zunächst in der studentischen Frauenfachbereichsgruppe und später im Lesbenreferat der ASTA einer Universität in Berlin. Neben ihrem Studium, arbeitet E. als Teamerin in der politischen Jugendbildung. Später wirkt sie in Australien an der Erstellung eines Handbuchs für Studentinnen mit und konzeptioniert eine Praktikumbörse für Studentinnen. Zurzeit ist sie als Jugendbildungsreferentin tätig.

4.2.2.2 Die Arbeitszusammenhänge von E.

E. arbeitet wie G. innerhalb von Bildungszusammenhängen mit Mädchen. Das Setting ist identisch: Fünf Tage kommt eine Schulklasse in eine Bildungsstätte um zu einem Thema zu arbeiten. Die Klassen werden i.d.R. in geschlechtshomogene Gruppen geteilt und bearbeiten in diesen Kleingruppen Aspekte des Wochenthemas. Die Einteilung der Arbeitsgruppen erfolgt in einem vorbereitenden Besuch in der Schule. E. arbeitet dann im Seminar mit den Mädchen bzw. Frauengruppen. In ihrem Interview berichtet sie über ihre Seminarerfahrungen mit jungen Frauen im Alter von 16-23 Jahre.

4.2.2.3 Zugänge zur Mädchenarbeit.

E. beschreibt, wie sich ihre Herangehensweise mit Mädchen zu arbeiten im Laufe ihrer praktischen Arbeit verändert hat.

Ja und mein Konzept von Mädchenarbeit hat sich seitdem ich in der Mädchenarbeit arbeite sehr, sehr verändert. Also am Anfang bin ich auch so angetreten, so ähnlich wie bei der Möhlke/Reiter also insofern hat's auch 'ne Geschichte auch warum ich mich darüber so aufrege. Als ich angefangen hab in der Mädchenarbeit zu arbeiten war ich, ja mit hehren Zielen befrachtet von: die armen Mädchen sind unterdrückt und ich möchte ihnen helfen sich zu entfalten und irgendwie ihre Räume zu erkämpfen und sich mehr zur Wehr zu setzen und dass sie sich ihrer Unterdrückung bewusst sind.

Sie schätzt ihr Konzept zur Mädchenarbeit als theoriegeleitet ein und beginnt im Rahmen ihrer Arbeit neue Prioritäten für ihr Konzept mit Mädchen bzw. jungen Frauen zu arbeiten zu entwickeln.

Natürlich hat ich da ganz viel Theorie auch zu im Kopf und die würde ich auch nach wie vor sagen, die stimmt auch heute noch so. Also ein gesamtgesellschaftlicher Blick ist sozusagen, da gibt's einfach Hierarchisierungen und ich find, die sind auch anzumäkeln und auch den Mädchen deutlich zu machen, dass ihre Erfahrungen die sie machen nicht nur, ja sozusagen ihre persönlichen, individuellen, vielleicht sogar noch Schuld, also schuldhaft Erfahrungen sind, sondern dass das einfach gesellschaftliche Strukturen sind und Zwänge, in denen sie leben, und mit denen sie auch behandelt werden.

Wichtig wird ihr im Verlaufe ihrer Arbeit zunehmend, die Differenzen zwischen Mädchen in den Blick zu nehmen.

Der andere Teil, der aber zunehmend wichtiger geworden ist, ist erst mal einsehen, dass es 'ne Differenz auch zwischen den Mädchen gibt. Also ein Mädchen ist nicht wie das andere, es gibt also auch Hierarchisierungen auch in Mädchengruppen und die Art und Weise, wie sie mit ihren Schwierigkeiten untereinander umgehen fand ich zunehmend

lohnenswerter in den Blick oder lohnenswerter mit ins Ziel zu nehmen. Also eben nicht nur zu sagen: ihr Armen, ihr seid alle unterdrückt und jetzt wollen wir mal gucken wie wir gemeinsam gegen die bösen Jungs, also auch das wieder sehr platt, sondern dass ich zunehmend mehr dazu hingekommen bin auch kritisch, also nicht nur zu stärken, sondern sie auch kritisch zu hinterfragen. Und (Pause) Jetzt muss ich mal überlegen, also, ja, dass heißt es geht mir also sehr da drum sie zu fragen, wo grenzen sie aus, wie grenzen sie aus, warum grenzen sie aus und wenn irgendwas schwierig wird, wie gehen sie denn dann damit untereinander um.

4.2.2.4 Die Erwartungshaltungen der Pädagogin an Mädchen, mit denen sie arbeitet.

E. schildert ihren Wunsch an die jungen Frauen, mit denen sie arbeitet, dass sie in der Lage sind, ihre Bedürfnisse zu artikulieren: „So klare Statements“. Sie beschreibt, dass sie die jungen Frauen provozieren möchte, aus ihrer „Bedienhaltung“ herauszukommen. Sie wünscht sich Eigenverantwortlichkeit:

Eigenverantwortlichkeit und für das Eigene auch einstehen, für das eigene Wollen einstehen und das eigene Wollen und die eigenen Interessen artikulieren und dann mitgestalten und sich damit bewusst werden, dass sie sozusagen mitgestalten, also sie sind nicht passiv, also es gibt nicht Nichttun.

Wichtig ist ihr auch, das junge Frauen beginnen, zu „hinterfragen“ und damit ihren Horizont erweitern. Sie erwartet von den jungen Frauen, dass sie mit ihnen in „Verhandlung“ treten kann, und sie wünscht sich Ehrlichkeit, insbesondere bezogen auf Ohnmacherfahrungen von jungen Frauen.

Da würd ich mir vielmehr Ehrlichkeit wünschen. Auch wegen mir eingestehen der Ohnmacht und dann zu überlegen, was geht denn dann weiter.

4.2.2.5 Bilder, die die Pädagogin über Mädchen, mit denen sie arbeitet, entwirft.

E. beschreibt junge Frauen im Interview als „lethargisch“, resigniert „das klappt ja eh nicht“ und als passiv.

Also wenn ihnen irgendwas nicht passt, ziehen sie sich zurück, anstatt dann dafür einzustehen, dass sich irgendwas verändert, dass es ihnen passt. Und ich glaube, die kommen noch nicht mal auf die Idee, dass sie das tun könnten. Also es ist nicht mal `ne bewusste Entscheidung dagegen, sondern diese Alternative gibt es nicht.

Sie vermisst bei den jungen Frauen den „Kämpferinnengeist“ und moniert das ihrer Ansicht nach unüberlegte Einfügen der jungen Frauen in scheinbar vorgezeichnete Lebenswege.

Also es ist einfach nicht in ihrem Kopf drin, dass es Nebenwege an dem einen oder anderen Punkt gibt. Alternative Lebensgestaltung oder einfach mal überlegen, von das ist

gut oder ist das denn nicht so gut oder ja und das wird dann einfach auch nicht ausprobiert. Es wird nicht gedacht.

4.2.2.6 Die Enttäuschungen der Pädagogin, bezogen auf eine Diskrepanz zwischen ihren Zielsetzungen und dem Verhalten von Mädchen mit denen sie arbeitet.

E. ist enttäuscht, wenn sie etwas vorbereitet hat und die jungen Frauen keine Lust dazu haben, diese Unlust jedoch nicht klar formulieren.

Aber erst mal merk ich, dass mich das sehr ärgert, diese Art und Weise des rausziehens. Und ich glaube, dass das in ganz vielen Situationen passiert.

Sie moniert eine „lethargische Haltung“ die sie „tierisch hochbringt“.

4.2.2.7 Momente, die die Pädagogin in ihrer Arbeit als positiv einschätzt.

Als positive Momente bewertet E. solche, in denen sie das Gefühl hat, mit den Mädchen in Verhandlung treten zu können.

Ja, da freu ich mich dann, also wenn ich im Seminar an so`n Punkt gekommen bin, wo ich das Gefühl hab: ja, also wir können miteinander reden über das wie wir das gestalten und welche Inhalte.

Positiv bewertet E. darüber hinaus, wenn die jungen Frauen ihren Fokus erweitern und z.B. andere Lebenswege in den Blick nehmen.

Und wenn sie dann da zurückkommen, gibt es manchmal die Situation, dass sie sagen: oh, da bin ich gar nicht drauf gekommen dass man das so machen kann. Also das ist dann so was, was mich dann auch freut.

Eine Abweichung vom „Mainstream“ möchte E. mit ihrer Arbeit provozieren. Sie bewertet es als „klasse“ wenn die jungen Frauen sich darauf einlassen.

4.2.2.8 Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns

E. beschreibt einen Veränderungsprozess in ihrer pädagogischen Haltung. Sie versucht, die Verantwortung für das Seminargeschehen teilweise an die Teilnehmerinnen abzugeben, ihnen Entscheidungen abzuverlangen und sie so verantwortlich mit einzubeziehen.

Ja und letztlich möchte ich gerne also für mich emotional sozusagen dahin kommen, dass wenn sie sich dagegen entscheiden, dieses Wissen oder diese Handreichung, wie du es nennst anzunehmen, dann ist das ihre Entscheidung.

E. wünscht sich diesbezüglich mehr Souveränität von sich selbst und konstatiert in diesem Zusammenhang bei sich einen „gewissen missionarischen Mitteilungsgeist“.

Es ist so`ne Idee von dass ich da doch ganz schön dahinterstehe also im Sinne von superidentifiziert bin und es dann wirklich als ne persönliche Kränkung empfinde, wenn

sie das nicht annehmen. Also ich glaube, da muss oder möchte ich gern `n bisschen loslassen von, also mehr an den Punkt kommen von das ist ein Angebot und ein großartiger Schatz den wir euch da bieten und wenn ihr das nicht wollt, dann habt ihr eure Gründe.

Auf einer anderen Ebene reflektiert sie ihre hohe Anspruchshaltung, die sie an die jungen Frauen hat und findet, das „wir den Mädchen damit zu viel zumuten“.

Und ich hab den Eindruck, wir haben in unserem heimlichen Lehrplan stehen: Reflexion des Weiblichkeitskonzepts, Bezugnahme auf reale Situationen, also eine Abgleichung auf die Realsituation der Mädchen und ´ne Veränderung.

4.2.2.9 Interpretation

E. beschreibt ihre Arbeit in einer Bildungsstätte, in der relativ verregelte Arbeitsbedingungen herrschen. So muss u.a. eine bestimmte Anzahl an Seminarstunden pro Tag geleistet werden, und die Jugendlichen sind verpflichtet an dem Seminar teilzunehmen.

E. beschreibt einen sehr theoriegeleiteten Zugang zur Mädchenarbeit zu haben, denn expressis verbis bezieht sie sich auf das Konzept von Gabriele Möhlke und Gabi Reiter (vgl. Kapitel 3.3.4). Vor diesem Hintergrund möchte E. Mädchen mit und durch ihre Arbeit unterstützen, aus ihrer im hierarchischen Geschlechterverhältnis zugeschriebenen, untergeordneten Position heraus zu treten. Sie möchte ihnen helfen, sich „zu entfalten und irgendwie ihre Räume zu erkämpfen und sich mehr zur Wehr zu setzen, und dass sie sich ihrer Unterdrückung bewusst sind.“

In E.´s Reflexion ihrer praktischen Arbeit fließen sowohl gesellschaftlich determinierte Benachteiligungen von Mädchen und jungen Frauen mit ein, als auch ein Wahrnehmen von Hierarchien und Machtdynamiken innerhalb von Mädchengruppen. Ihr Ansatz in der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen, besteht zum einen in der positiven Bewertung bzw. Aufwertung von Mädchen und zum anderen in einer kritischen Sicht auf Mädchen und junge Frauen, „also nicht nur sie zu stärken, sondern sie auch kritisch zu hinterfragen.“

E. wünscht sich von den Teilnehmerinnen, dass sie sich klar und deutlich positionieren.

Das würde E. als „als tollen Erfolg“ für sich und ihre Arbeit werten. Stattdessen verhalten sich die Mädchen bzw. jungen Frauen aus E.´s Sicht scheinbar passiv:

...ich biete ihnen was an und find das eigentlich auch klasse und denke ich mach ihnen das auch deutlich warum ich das klasse finde und sie wollen das einfach nicht. Sie finden´s einfach nicht toll (lacht) Und sie wollen´s nicht, dass ist noch nicht das was mich ärgert also das ist dann erst mal so. Aber die Art und Weise wie sie dieses Nichtwollen ausdrücken da muss ich ganz stark aufpassen also nicht in so`ne Motzstimmung zu kommen und dann total gegen zuhauen sozusagen. Also das sie dann irgendwie, sie

verweigern sich, sie ziehen sich zurück, sie schmollen, kommen zu spät oder entziehen sich, anstatt sich hinzustellen und zu sagen: so nun hör mal zu hier, das passt uns nicht wir wollen das und das. So, das sind sie zum Teil aus ihrer Schule gewöhnt auch da haben sie keine anderen Möglichkeiten in diesen Strukturen aber sie transportieren das auch völlig in die Arbeit mit mir und da merk ich, dass ich mich persönlich darüber ärger (...) Also ich wünsche mir an dem Punkt wirklich welche die dann dastehen und sagen: das ist ja nett, was du hier vorbereitet hast, aber das möchte ich nicht. Und damit kann ich gut leben. Also das, ja, das möchte ich nicht und ich möchte gern das und das. Also ich denk damit, ja, das würde mir gefallen. Das fände ich `nen tollen Erfolg. Also müsst ich mal gucken was es dann ist konkret und ob ich dann mich dann da persönlich gekränkt fühle oder so. Aber erst mal merk ich, dass mich das sehr sehr ärgert, diese Art und Weise des rausziehens.

In dieser Situation wird eine Diskrepanz zwischen der Intention der Pädagogin und dem Handeln bzw. der Verweigerung der jungen Frauen deutlich. Das Gefühl des Ärgers über die Selbstinszenierungen der jungen Frauen illustriert dies.

„Sie verweigern sich, sie ziehen sich zurück, sie schmollen, kommen zu spät oder entziehen sich.“ E. wünscht sich stattdessen, dass die Mädchen offensiv für ihre Interessen eintreten, „...sich hinzustellen und zu sagen: so nun hör mal zu hier, dass passt uns nicht, wir wollen das und das.“ E. nimmt wahr, dass sich Mädchen in ihren Seminaren analog der gesellschaftlichen Zuschreibungen an Mädchen und Frauen folgend, passiv verhalten. Gleichzeitig thematisiert sie die Möglichkeit einer persönlichen Kränkung, sollten die jungen Frauen tatsächlich ihrer Anforderung folgend aktiv in das Seminargeschehen eingreifen und E.'s Vorschläge offensiv ablehnen. Trotz dieser Überlegung wünscht sie sich „Kämpferinnengeist“ von den jungen Frauen:

Ja und ich glaube diese, ich sag jetzt mal die Lethargie, die ich da manchmal spür, also vor allem dieses: öh das klappt ja eh nicht. So mit denen sie also, ja hab ich den Eindruck, ja, die sehr produziert ist durch die derzeitige aktuelle Situation aber mich einfach tierisch ärgerlich macht. Also das zieht sich durch in Beziehungen, das zieht sich durch in der Art und Weise der Berufsfindung, obwohl ich sehr wohl weiß, wie schwierig es ist `nen Ausbildungsplatz zu kriegen oder so und wie aussichtslos es für manche Mädchen ist. Das ist jetzt mal also jenseits dessen das weiß ich und trotzdem so diese lethargische Haltung von: oh, muss ich gar nicht probieren, hat ja keinen Sinn, die bringt mich wahnsinnig hoch. Also, ja, da vermiss ich viel an, ja, Kämpferinnengeist oder so.

Auch diese Situation illustriert, dass die Pädagogin sich ärgert, wenn die jungen Frauen eben nicht den gewünschten Kämpferinnengeist zeigen. Sie ärgert sich zwar, versucht jedoch gleichzeitig Verständnis für die Lebensrealitäten der jungen Frauen aufzubringen und kann so ihren Ärger relativieren.

E. ärgert sich i.d.R. dann über Mädchen und junge Frauen, wenn sie meint, dass sie sich ohne Alternativen in den Blick zu nehmen, in tradierte Konventionen von Frausein in dieser Gesellschaft fügen.

Alternative Lebensgestaltung oder einfach mal überlegen von ist das den gut oder ist das denn nicht so gut und das wird dann einfach auch nicht ausprobiert. Es wird nicht gedacht.

Als positives Moment ihrer Arbeit benennt E. Situationen, in denen sie das Gefühl hat, dass sich die jungen Frauen für ihr Seminarkonzept öffnen und alternative Möglichkeiten der Lebensgestaltung in den Blick nehmen.

Also die waren 19, 20 so, war`n schon in der Ausbildung und `ne andere hat gesagt sie hätte irgendwie erfahren, dass es auch Nebenwege gäbe, die man einschlagen kann und die total fruchtbar sind und nicht alles in diesem Mainstream läuft. Und das ist so was wo ich denke: ja. Das fand ich klasse. Und was jetzt nicht heißt, und das hab ich dann noch mal ganz klar gesagt und das war ihnen auch klar: Mainstream ist Scheiße per se. Also es ist auch in Ordnung zu sagen, ich entscheide mich an dem Punkt für Mainstream.

Wichtig ist ihr darüber hinaus, mit den Teilnehmerinnen „in Verhandlung“ treten zu können.

Während des Interviews beginnt E. ihr pädagogisches Handeln zu reflektieren. Mit ihren feministischen Zielsetzungen beschreibt sie sich als „superidentifiziert“ und formuliert, dass sie es als „persönliche Kränkung“ empfindet, wenn junge Frauen nicht das Angebot annehmen, welches sie ihnen macht. E. wünscht sich, dass sie in eine Position gelangt, in der sie es schafft, mehr von ihren feministisch geprägten Idealvorstellungen abzurücken.

Also, da muss ich oder möchte ich gern ein bisschen loslassen von. Also mehr an den Punkt kommen, von das ist ein Angebot und ein großartiger Schatz, den wir euch da bieten und wenn ihr das nicht wollt, dann habt ihre eure Gründe.

Die hohen Anforderungen die im Rahmen der Mädchenarbeit an Mädchen und junge Frauen gestellt werden, betrachtet sie angeregt durch das Interview ebenfalls kritisch:

Am Anfang meiner Arbeit hab ich immer gewollt, dass die Mädchen was weiß ich in Form von Rollenspielen versuchen, alternative Handlungsweisen auszuprobieren.(...) Also dass sie sozusagen, was weiß ich einen Beziehungskonflikt spielen und da natürlich mit Bravour sozusagen rausgehen. Also, du hörst meine Ironie also (lacht) das ist sozusagen, irgendwie dass sie da `ne andere Form der Handlungsmöglichkeiten finden als die, die sie bisher haben. Und das hat sich in den letzten Jahren auch zunehmend verändert. Zum einen hab ich meine Erwartungen auch wirklich runter geschraubt, weil da glaub ich wirklich, dass unsere Fünftagesseminare zu überfrachtet werden, wenn wir

glauben würden, dass sich da irgendwie schon in so`ner finde ich ja auch sehr drastischen Form was verändern würde und also ich glaube auch, dass wir den Mädchen damit zu viel zumuten.(...) Und ich hab den Eindruck, wir haben in unserem heimlichen Lehrplan stehen: Reflexion des Weiblichkeits- oder Weiblichkeitskonzepte, Bezugnahmen auf reale Situationen, also eine Abgleichung auf die Realsituation der Mädchen und `ne Veränderung.(...)

Das sind mindestens drei Punkte die wir in diesen fünf Tagen unterzubringen versuchen. Und ich glaube, also was heißt ich glaube, ich bin davon überzeugt, dass das nicht funktioniert.

Dieses Beispiel zeigt die „doppelte Anforderung“ von feministischer Pädagogik auf. Neben den allgemeinen Zielen von Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, Reflexionen des eigenen Handelns und Transferleistungen des Gelernten in die eigene Lebenswelt, wird hier noch die Interdependenz mit feministischen Ansprüchen deutlich: Die jungen Frauen sollen all das darüber hinaus in Beziehung setzen zur Situation von Frauen in der Gesellschaft. Das Interventionsparadox kann sich aufgrund dieser zusätzlichen Aufgaben, die eine feministische Pädagogik an ihre Adressatinnen und Pädagoginnen stellt, noch verstärken und darüber hinaus verwoben sein, mit der womöglich sehr persönlich geprägten Motivation der Pädagogin mit Mädchen zu arbeiten. E. konstatiert in diesem Zusammenhang, dass sie bzw. ihr pädagogisches Handeln oftmals „etwas missionarisch Übergestülptes“ hat:

Es soll dir mal besser gehen als mir. Völliger Blödsinn, aber es ist so. Also, na ja, es hat schon was sehr missionarisch Übergestülptes. Also ich weiß, was gut für euch ist.

Eine allgemeine pädagogische Haltung „ich weiß was gut für euch ist“ wird bei E. gekoppelt mit ihrem feministischen Anspruch „das hat schon was mit Mädchen zu tun“. Interdependent mit E.´s Wunsch an sich selbst, „loslassen“ zu wollen, mehr zu dem Punkt zu gelangen, ihre Angebote an Mädchen als „Handreichungen“ zu betrachten, und zu sagen, „o.k. ich biete ihnen hier was an und sie haben die Möglichkeit es zu nehmen oder es lassen. Die Verantwortung dafür müssen sie dann selbst tragen.“ gelingt ihr eine Suchbewegung: Zum einen thematisiert sie ihren Ärger über junge Frauen als eine „persönliche Kränkung“ weil sie „superidentifiziert“ ist mit den Zielen von feministischer Mädchenarbeit und zum anderen ist sie fähig zu einer kritischen Selbstreflexion und möchte „ein bisschen loslassen“. E. behält zwar ihre feministisch geprägten Zielvorstellungen im Blick und begibt sich gleichzeitig in eine Bewegung, mit der sie die realen Mädchen mit ihren Bedürfnissen und ihr eigenes Tun als Pädagogin nicht ausblendet. Diese Suchbewegung kann E. dahinge-

hend unterstützen, die Diskrepanz zwischen der eigenen pädagogischen Intentionen und dem Handeln der jungen Frauen nicht als Kränkung, als frustrierend und ohnmächtig zu erleben, sondern mit diesem Widerspruch produktiv umzugehen und in eine Bewegung einer professionellen Distanz zu gehen, die sich durch Reflexionsfähigkeit, durch professionelles Wissen und Methoden auszeichnet⁵⁰.

4.2.3 „...weil das kannt ich ja von mir - viel zu gut.“ Die Pädagogin I.

4.2.3.1 Biographische Zugänge – die Kurzbiographie von I.

1944 ist I. als ältestes von fünf Kindern geboren. Sie verlässt die Schule mit dem Hauptschulabschluss. Ihr Berufsweg verläuft verschlungen: Sie arbeitet als Frisörin, als Verkäuferin und im Arbeitsamt als Vermittlerin. Mitte der siebziger Jahre beginnt sie eine Erzieherinnenausbildung und arbeitet im Bereich der offenen Jugendarbeit. Zunächst in Freizeiteinrichtungen für Kinder und Jugendliche und später in einem Bezirksamt in der Jugendförderung als Sachbearbeiterin für Mädchen und junge Frauen.

4.2.3.2 Die Arbeitszusammenhänge von I.

I. beschreibt in ihrem Interview Situationen aus ihrer Arbeit in einer gemischtgeschlechtlichen Jugendfreizeiteinrichtung in öffentlicher Trägerschaft. I. und ihre Kollegin bieten eine Mädchengruppe an. Da Mädchenarbeit in den siebziger Jahren noch keine Selbstverständlichkeit war, ist es in erster Linie dem Engagement von I. und ihrer Kolleginnen zu verdanken, dass Mädchenarbeit in dieser Einrichtung stattfinden konnte. Die Mädchen, mit denen I. arbeitet, waren 14-16 Jahre alt.

4.2.3.3 Zugänge zur Mädchenarbeit.

I. ist quasi eine Pionierin auf dem Gebiet der Mädchenarbeit. Ihr „Handwerkszeug“ für die Arbeit mit Mädchen bezog sie zum einen aus ihrer Erzieherinnenausbildung und zum anderen, was sie im Interview immer wieder stark betont, aus sich selbst heraus, aus der Reflexion ihrer Pubertät und Adoleszenz und ihrer Auseinandersetzung mit der Frauenbewegung.

⁵⁰ Vgl. hierzu Birgit Rommelspacher (1987), die die Problematik von Frauen in sozialen Berufen beschreibt, sich durch ihr professionelles Wissen vom alltäglichen Helfen abzugrenzen. Den Status als Professionelle verfolgten Frauen nur halbherzig, weil sie weiterhin das Ziel haben, in der Berufssituation private Verhältnisse herzustellen, so Rommelspacher.

Da war ich immer noch so stark dran, auch so in meiner Kindheit und in meiner unvollkommenen Rolle als Frau, also das Patriarchat ist so stark in mir oder wie es ist auf dem Weg dahin, den so abzuwerfen und abzulegen und neue Sachen zu lernen, sie benennen zu können und sich vor allen Dingen auch verhalten zu können. Ich wusste noch ganz doll, wie schwer das ist und wie viel Scheiße ich auch so als junges Mädchen gebaut habe, ob das Mode war, ob das anpassen war, ob das sexuell war, also keine eigenen Ansprüche stellen, immer nur auf den Mann ausgerichtet, was der will, ja das muss man eben mitmachen. Dass ich die Mädchen sehr gut noch so emotional verstehen konnte.

Vor diesem Hintergrund stellt sie sich gegen die damalige Forderung, dass Mädchen „jungentypische Sachen“ machen müssten, um sich zu emanzipieren.

Also ich war überhaupt nicht von diesem Anspruch beseelt, die müssten jetzt so jungentypische Sachen machen, ja, damit meine Arbeit irgendwo Früchte trägt.

4.2.3.4 Erwartungshaltungen der Pädagogin an Mädchen, mit denen sie arbeitet

I. formuliert keine konkreten Erwartungen an die Mädchen mit denen sie arbeitet:

Aha, da ist ja in so kurzer Zeit Verhaltensänderung möglich. Habe ich nie erwartet, ich denke, mir das war, da bin ich ganz gut geschult worden oder ja, muss ja von irgendwo hergekommen sein, dass die jahrhundertlange Tradition von Frauen durch diesen kurzen Aufbruch der Emanzipation der Ersten und zweiten Frauenbewegung und damals war die Frauenbewegung ja wirklich noch sehr jung. Dass die eben nicht so schnell aufzubrechen ist und dass die Erwartung, je höher sie gesteckt ist, umso eher nach unten purzeln müssen, weil es einfach seine Zeit braucht und das habe ich ja an mir selbst gesehen.

4.2.3.5 Bilder, die die Pädagogin über Mädchen mit denen sie arbeitet, entwirft

I spricht im Verlaufe des Interviews sehr wohlwollend über die Mädchen. Wenn sie über konkurrenzes Verhalten der Mädchen untereinander, über Probleme der Mädchen in der Pubertät berichtet, tut sie dies i.d.R. verständnisvoll:

Also da hab ich mich auch nicht drüber ärgern können, weil das kannte ich ja von mir – viel zu gut. Und ich hab immer ganz viel, weil ich mich so oft in deren Situation versetzen konnte.

4.2.3.6 Momente, die die Pädagogin in ihrer Arbeit mit Mädchen als positiv einschätzt

I. sagt, dass sie sich i.d.R. über die Mädchen, mit denen sie arbeitete gefreut hat, sie mochte und sie beschreibt, dass es ihr damals selbst als Person so gut ging, und dass sie dieses positive Gefühl auf die Mädchen „übertragen“ hat.

Und ich habe dieses Wohlgefühl, dies habe ich auch so auf die Mädchen übertragen, dass die es auch schaffen oder, dass ich ein Stück dazu beitragen kann durch meine ei-

gene Entwicklung, ihnen zu zeigen, dass das auch für sie ein Weg ist. Und ich konnte von daher absolut akzeptieren.

Ihr Verständnis für die Mädchen speist sich aus dem Rückgriff auf ihre eigene Person:

Also ich hab da immer so ganz viele Parallelen zu mir gesehen. Und von daher musste ich dann eigentlich eher immer schmunzeln und hab das also, da kam mir so gut wie nie Aggressionen hoch.

4.2.3.7 Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns

Im Rahmen ihrer Arbeit mit Mädchen beschreibt sich I. als unterstützend und verhandelnd.

Also das war immer so mein Part in meiner Rolle zu vermitteln und zu und beide Parteien zu befragen, warum die eine das und das und die andere das sieht und warum die überhaupt in Konkurrenz treten müssen. Das war also das hatte ich so als meinen Part angesehen.

Wichtig ist ihr dabei zu betonen, dass sie die Mädchen in Hinblick auf den Umgang mit Jungen zu stärken versucht hat. Als Pädagogin hatte sie, so formuliert sie im Interview, eine „Modellfunktion“ bzw. „Vorbildfunktion“ für die Mädchen und in diesem Zusammenhang erzählte sie den Mädchen viel über ihre eigenen Lebenserfahrungen. Als sehr wichtig schildert sie das Aufbauen von Beziehungen zu Mädchen.

Erst mal stand diejenige für mich im Mittelpunkt und das war o.k. und so habe ich sie gestärkt und na ja, in dem Moment der Akzeptanz, da kommen, ick mein da ist ja dann so ein Beziehungsverhältnis da. Dass die eben och dann ihre Fassade och bröckeln lassen und dann is da nicht nur das schöne Mädchen, was sich da aufpoppt, sondern da kommen ja dann darüber dies Sachen, wie sieht's hier drinnen aus, was läuft für `ne Scheiße zu Hause. Wat is mit den Eltern, also da über diese Akzeptanz laufen ja dann diese vielen kleinen Unwegsamkeiten, die sie mit sich rumtragen, die dann eben nach draußen kommen.

Bezogen auf ihre pädagogische Arbeit sagt sie, dass sie „immer nur aus ihrer Persönlichkeit schöpfen“ konnte.

Sie grenzt sich ab, gegen pädagogischen Ansprüche von Kolleginnen und Kollegen, die den Jugendlichen etwas „überstülpen“ wollen:

Wenn jemand von sich aus glaubt, das ist der Weg und das sind die Richtlinien meines pädagogischen Maßstabes und so muss es lang laufen. Widerspricht so meinem ganz persönlichem Freiheitsdrang und Lebensdrang, der Entfaltung, wenn so, wenn man einen so an die Strippe oder an die Kette legt, damit er den ordentlichen Weg des Erwachsenwerdens geht.

I. reflektiert die Rollenverteilung im Team der Jugendfreizeiteinrichtung und kritisiert die Haltung ihrer männlichen Kollegen die „so`ne Rollenerweiterung für Jungs in der Richtung gar nicht vorgemacht haben“. Und auch die Jugendlichen in der Einrichtung beziehen sich unterschiedlich auf die Männer und Frauen im Team:

So sind die Jungen so was Gefühlsangelegenheiten [anging. A.S.] oft zu uns Mitarbeiterinnen gekommen. Aber wenn's um so sachliche Sachen ging, dann sind die eben doch zu Kollegen gegangen. Während die Mädchen mit den sachlichen Themen eben auch zu uns gekommen sind, zu uns Frauen.

4.2.3.8 Interpretation

I. arbeitete in einer offenen, gemischtgeschlechtlichen Jugendfreizeiteinrichtung. Die Strukturen, in denen sie sich bewegte, sind damit weniger strikt als die in der Bildungsarbeit, von denen die Pädagoginnen E. und G. berichten.

I. ist die Älteste, der in dieser Arbeit zu Wort kommenden Frauen, und berichtet aus der Rückschau über ihre Arbeit mit Mädchen in den siebziger und achtziger Jahren. Dies unterscheidet I. ebenfalls von den anderen beiden Pädagoginnen, die zu der Zeit, als die Interviews entstanden noch aktiv in der Mädchenarbeit tätig waren bzw. es heute noch sind. Die Pädagogin I. ist darüber hinaus die Einzige, der die Impulsgeschichte nicht half, sich an „Ärgernisse“ aus ihrer pädagogischen Praxis zu erinnern. Im Gegenteil, I. erzählte, dass sie Situationen, in denen sie sich über die Mädchen, mit denen sie arbeitete, ärgerte, **nicht** kennt. Anders als bei den anderen beiden interviewten Pädagoginnen, fußt I.'s pädagogische Arbeit mit Mädchen nicht auf theoretischen Konzepten zur Mädchenarbeit, denn diese existierten in den siebziger Jahren noch nicht (vgl. Kapitel 3.1).

I. berichtet, dass sie durch den Kontakt mit Frauengruppen in den siebziger Jahren einen Impuls bekam, über ihre Situation als Frau nachzudenken. Bislang sah sie ihre Unzufriedenheit mit den Anforderungen an sich, als individuelles Problem, dass sie erst nach dem Kontakt mit Frauengruppen auf einer Metaebene, einer gesamtgesellschaftlichen Ebene, verorten konnte.

Nicht nur privat, sondern auch beruflich wird I. mit der Frauenbewegung und ihren Forderungen konfrontiert und die Konfliktlinien wirken in ihre Ehe hinein. So beschreibt I., dass ihr in dieser Zeit deutlich wurde, dass sie sich in erster Linie über ihre Rolle als Ehefrau und Mutter definierte.

Und deswegen waren ja meine, als ich dann in der Erzieherschule, da war ja das Thema damals auch ganz groß und in den Anfängen 75, über die Rolle der Frau so reflektierte, mich als Anhängsel damals meines Ehemannes und dergleichen sah, dass ich eigentlich

meine Weiblichkeit und meine Rolle als Ehefrau wirklich nur über den Mann und in der Ehe definierte und mich gar nicht als eigenständige Person sah.

So ist auch I.s Zugang zur Mädchenarbeit geprägt: Sie begibt sich in einen Emanzipationsprozess und wünscht sich für Mädchen, dass auch sie die Möglichkeit bekommen, für sich neue Wege zu entdecken. I. begründet ihren Ansatz mit Mädchen zu arbeiten nicht mit dem Anspruch, abstrakt feministische Ideen in die Praxis umzusetzen. Ihr ist in diesem Zusammenhang wichtig, mit ihrer Arbeit, Mädchen zu stärken und ihnen Unsicherheiten zu nehmen.

Weil ich meine, dass durch diese die ja dieses spannende Alter, des Brustkriegens, die Periode bekommen, Gefühle verändern sich, das erste Verliebtsein, die Freundin tun-scheln immer das was da. Also ick, weil ich kann mich noch so gut an meine Zeit, was es heißt das erste Mal verliebt zu sein, dieses Kribbeln in seinem Körper zu spüren, die Sexualität zu entdecken, die Fähigkeit sich sexuell am Körper zu entdecken und dieses Gefühl des ersten Orgasmus kennen zu lernen. Ja, ick kann mich noch wie gestern an diese Zeit erinnern und es ist ick finde det is eine der spannensten, schönsten aber auch unsichersten Zeiten eines im Leben eines jungen Menschen. Insbesondere, ick kenn es nun als Mädchen ja. Und ja und das finde ick so spannend sich darüber auszutauschen, den Mut zu haben und mit Mädchen darüber zu sprechen. Was ist positiv daran sich anzufassen, sich zu berühren, seinen ersten Orgasmus zu erleben, was spürt man dabei, hat man ein schlechtes Gewissen oder nicht, und so all diese Neu-Entdeckungen, ja das ist einfach schön und toll und deswegen ist, und denn auch die ja, dann die Sicherheit mit auf den Weg zu geben, dass das alles ausprobiert werden muss, was da an Wünschen und Gefühlen auf sie zukommt. Dieses schlechte Gewissen, wann schlaf ich das erste Mal mit nem Jungen, was soll ich zulassen, was nicht. Was darf ich zulassen, wie war meine Erziehung und dieses Stück Aufklärungsarbeit, wenn sie daran interessiert sind, so oder so was kann man machen, dann mit ihnen zusammen das können wir machen, jenes können wir machen, ihnen dann Tipps zu geben, also denk ich selbst, dass ich mit meinen 54 Jahren heut noch solchen Spaß dran hätte, dass ich nicht glaube, dass je für sie zu alt werde ja. Ja, ick kenn, also finde nichts schade als in dieser Zeit so von Unsicherheit belastet zu werden als sich auf das Erwachsenwerden zu freuen ja. Also das ist so ein Gefühl, das möchte ich denen auch vermitteln ja. Das wär das Wesentliche daran. Unsicherheiten zu nehmen und ja auch Fragen, die einfach von denen kommen, beantworten zu können oder nicht. Ich kann ... wo können wir uns kundig machen, was fehlt dir, was brauchst du, was ist wichtig.

Hier wird deutlich, wie sehr I. als Pädagogin aus ihrer „eigenen Persönlichkeit“ schöpft und sich auf ihre eigenes Mädchensein zurück besinnt. I. grenzt sich in ihrer Schilderung

von Ansätzen der Mädchenarbeit ab, in denen die Mädchen sich Jungen zugeschriebene Verhaltensweisen und Fähigkeiten aneignen sollten.⁵¹

Mit und durch ihre Arbeit möchte I. eine Verhaltensänderung bei den Mädchen bewirken, dabei geht sie davon aus, dass diese Veränderungen Zeit brauchen, „dass die Erwartung, je höher sie gesteckt sind, umso eher nach unten purzeln müssen, weil es einfach seine Zeit braucht.“ Mit dieser Einschätzung ist I. in der Lage, das „Interventionsparadox“ zu durchbrechen, in dem sie nicht davon ausgeht, dass pädagogische Interventionen automatisch und unmittelbar Veränderungswissen bei Mädchen produzieren. Diese Sicht kann I. frei machen für das Wahrnehmen der Mädchen, für ihr Wollen und ihre Potenziale. Pädagogik hat in diesem Zusammenhang nichts Vereinnahmendes, nichts „Überstülpendes“, was I. als pädagogische Maxime sowieso ablehnt.

Die Mädchen sollen, so I.'s Wunsch, selbstbewusster werden und lernen, ihren eigenen Standpunkt zu vertreten. In diesem Zusammenhang ist es I. wichtig, dass die Mädchen in erster Linie selbstbewusster in ihren Beziehungen zum anderen Geschlecht werden. I. möchte ihnen deutlich machen,

dass wenn die Mädchen über einen eigenen Standpunkt verfügen, ja also sie bei weitem nicht Angst haben müssen, dass sie dadurch ihren Partner verlieren oder dass sie dadurch Freundesverlust haben. Sondern dass darin die Chance sich verbirgt, attraktiver zu werden, interessanter zu werden.

Beziehungen und Verhalten der Mädchen untereinander werden seltener thematisiert und Themen, die I. mit Mädchen behandelt wie z.B. Liebe, Sexualität werden bezogen auf das andere Geschlecht bearbeitet:

Und das waren auch immer dann ganz intensive Gespräche wie ist das Männerverhalten, was nehmen die sich heraus, wie kleiden die sich selbst, wie geben die selbst und wie verhalten sich Mädchen dazu. Das für die das gar nicht die Bedeutung hat wie für die Jungs umgekehrt, die dann gleich die Mädchen eben so sexuell belästigen und na ja, immer glauben dann Freiwild zu haben in ihrer Anmache. Det war so in erster Linie meine Funktion. Dann gingen sie in dem, es ging natürlich immer viel um Liebe, also das war ja das Alter, 13, 14, 15, 16 so was ja. Es ging immer ganz viel um Liebe und Partnerschaft und Beziehung. Und wie eine Mode war und wie sich Mode auswirkt auf Beziehung Mann und Frau, war das ein Ding. Dann ging es um Zeugung, Sexualität, und was lassen Mädchen mit sich machen und zu welchem Zeitpunkt, in welchem Rahmen stellen sie eigene Ansprüche. Det war natürlich auch teilweise sehr mau bei den Mädchen und so ein Anspruch und Bewusstsein, was will ich, auch noch sehr ver-

⁵¹ Mädchenarbeit schien Ende der siebziger und zu Beginn der achtziger Jahre in erster Linie dann gelungen, wenn Mädchen, inspiriert durch die pädagogische Arbeit mit ihnen, Interesse an Tätigkeiten entwickelten, die eher Jungen zugeordnet waren. Vgl. Savier/Wildt 1980.

kümmert (...)Dann ging's dann also um Verhütungssache. Da haben wir uns ja dann auch zu Eigen gemacht, dass wir dann mit den Mädchen zu Pro-familia gegangen sind uns da in der Gruppe haben beraten lassen und dann sind so einige Mädchen, die feste Beziehungen hatten, dann mit ihren Freunden noch mal zur Beratung gegangen. Ja, also das war ein ganz schweres Kapitel, die Sexualität. Da Bewusstsein zu schaffen, dass sie ja letztendlich diejenigen sind, die schwanger werden und das ging alles nur so theoretisch als Information, aber det wat se in der Praxis gemacht haben, lief doch dennoch darauf hin, letztendlich darauf hinaus, das was der Junge macht, das machen wir im Bett im Grunde auch. Aus Angst ihn zu verlieren.

Die Möglichkeit, dass Mädchen trotz der Aufklärungsbemühungen der Pädagogin in alte Muster zurückfallen („das was der Junge macht, das machen wir im Bett im Grunde auch“), führt bei I. nicht zur Resignation, zu distanzierterem oder abwehrenden Verhalten, sondern zu Verständnis für die Situation der Mädchen („aus Angst ihn zu verlieren“). Die Mädchen werden so mit ihrem Verhalten und ihren Ängsten ernst genommen.

Deutlich wird, dass sie im Rahmen von koedukativen Situationen in der Jugendeinrichtung i.d.R. in Konflikten zwischen Jungen und Mädchen, Partei für die Mädchen ergreift.

Also gerade zur Disko waren die Mädchen immer also wirklich sexy hoch drei, und in der einer Form gekleidet, wo, ja wo dann auch so die Sprüche kommen, ja wer sich so kleidet muss sich nicht wundern, wenn er angedatscht wird oder angemacht wird oder als Nutte bezeichnet wird. Das war für mich ganz klar, dass ich dieses, diesen einerseits, also es war im Grunde ja gar kein Mut der Mädchen unbedingt, nichts Bewusstes, sie haben sich natürlich so gekleidet, weil sie sexy sein wollten, und sie haben sich so gekleidet, weil sie anmachen wollten. Und weil das ihrem Schönheitsideal entsprach. Aber aus diesen Situationen, wenn sie dann wirklich oft in der Reaktion von den Jungen, gerade wenn sie vielleicht mit denen nicht gehen wollten und die wollten was von denen, dann kam ja sehr viel Häme rüber, ne, und dann haben sie die Mädchen wirklich in Dreck gezogen. Das waren dann so Anlässe, wo ick die Mädchen in ihrer Richtung unterstützt habe, dass wenn sie dass schon finden und wenn sie dahinter stehen, dass das verdammt noch mal den Jungs nicht das Recht gibt, dass sie sie als Nutten bezeichnen.

Die Mädchen erleben in dieser Situation die Unterstützung der Pädagogin gegen die Jungen. Auch wenn die Mädchen womöglich nicht so gekleidet sind bzw. sich so verhalten wie I. es für richtig hält bzw. das Verhalten der Mädchen nicht unbedingt dem feministischen Ideal der Pädagogin entspricht, verhält sie sich parteilich.

Auch in Konflikten unter den Mädchen versucht sie zu vermitteln.

Da liefen dann immer sehr viel Gespräche, ja, auch Gespräche unter den Frauen, unter den jungen Frauen untereinander, die die dann so sehr sexyhaft und nuttenhaft wirkten, hatten natürlich dann auch unter den Frauen viele Konkurrentinnen, die dann eben ein

bisschen bieder waren und die so - was weiß ick - so ein bisschen mehr auf der intellektuellen Ebene waren. Die hatten dann natürlich wieder die weibliche Konkurrenz und haben dann natürlich auch entsprechend bissige Sachen denen gegenüber abgelassen, während die, die so schick aussahen, das war für die gar kein Thema. Die haben dann höchstens reagiert und gesagt, na du als graue Maus, du kriegst sowieso keenen ab. Also die haben sich auch untereinander fertig gemacht.

Und auch hier ist es für I. nicht von belang, ob sich die Mädchen analog feministischer Ideale verhalten, sondern wie sie generell miteinander umgehen. Auch hier distanziert sie sich nicht von den Mädchen, sondern sieht ihre Aufgabe darin, zu vermitteln.

Als wichtiges Moment in ihrer Arbeit beschreibt I. den Aufbau von Beziehungen, im Rahmen derer Mädchen sich nicht hinter „Fassaden“ verstecken müssen. So stehen Mädchen selbst im Mittelpunkt der Arbeit: „erst mal stand diejenige für mich im Mittelpunkt, und das war o.k. so und so habe ich sie gestärkt.“

Ein wichtiges pädagogisches Prinzip der Pädagogin I. ist, so wird im Interview deutlich, dass der „Akzeptanz“. I.'s Akzeptanz Mädchen gegenüber ergibt sich aus der Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben als Frau. I. konstatiert für sich, dass das „Patriarchat so stark in mir“ ist. Über den eigenen Emanzipationsprozess ist I. sehr stolz:

...weil ich mich in dieser Zeit selbst so gemocht habe und ich froh war über auch eben den, über meinen Entwicklungsstand, ja, dass ich so mitten drin im Leben stand, dass ich für mich in meiner Rolle als Frau von den kleinen Mädchen son Sprung geschafft habe in eine Welt, wo ich für mich das Gefühl hatte ich steh als Frau mit beiden Beinen auf dem Boden, ich verdiene mein eigenes Geld, ich bin stolz, dass ich allein erziehend meine Tochter groß kriege, also ich war alles in allem stolz auf mich und auf meine Entwicklung aus dieser Scheiß-Erziehung so viel geschafft zu haben.

Dieser Stolz auf den eigenen Entwicklungsprozess ist für I. eine Quelle, aus der ihr Engagement für Mädchen entspringt.

Und ich habe dieses Wohlgefühl, dies habe ich auch so, auf die Mädchen übertragen, dass die es auch schaffen oder, dass das auch ein Weg sein ist. Und ich konnte von daher absolut akzeptieren.

Da I. diese „absolute Akzeptanz“ für Mädchen aufbringt, äußert sie auch keinen Ärger oder Frust über die Mädchen, wie es die anderen beiden interviewten Pädagoginnen tun. Immer wieder betont sie, wie gut sie die Mädchen verstehen kann. Dieses Verständnis begründet sie immer wieder mit dem Blick auf ihre eigene Person:

Det waren so Punkte, da, aber da hab ick mich auch nicht richtig, also da hab ich mich nicht drüber ärgern können, weil das kannt ich ja noch von mir - viel zu gut. Und ich

hab dann immer ganz viel, weil ich mich so oft in deren Situation versetzen konnte, ick hab dann, ick war wirklich noch so nah dran an meine Pubertät, ja, und das was Männer auch für ein Scheiß mit mir gemacht haben, ja. Wie ich mich hab richtig missbrauchen lassen, was sie gar nicht als Missbrauch damals erkannt haben. Da habe ich so ganz viel drüber erzählt, ja, so aus meinen eigenen Lebenserfahrungen, die ich, wie blöde ich war, und was ich alles gemacht habe und ihnen dann die Beispiele aufgezeigt, das hatte ich ja nun inzwischen auch gelernt.

Die Aussage „das kannt ich von mir – viel zu gut“ ist signifikant für die Haltung I.`s. In dieselbe Richtung gehen Aussagen wie: „Ich habe dieses Wohlgefühl auf die Mädchen übertragen“, „...da hab ick immer so ganz viele Parallelen zu mir gesehen“, „Ja, ick hab da, ick hab mich immer in denen gesehen“, „...ick konnte nur aus meiner Persönlichkeit schöpfen“. Bezogen auf diese Aussagen entsteht der Eindruck, dass hier die Akzeptanz, die I. für die Mädchen, mit denen sie arbeitete, aufbringt, manchmal in Richtung Identifikation mit Mädchen kippt. In ihrer Tendenz zur Identifikation scheinen die Grenzen zwischen der Pädagogin und den Mädchen zu verschwimmen. Diese Akzeptanz, die I. für die Mädchen aufbringt, gekoppelt mit der Einsicht, dass Mädchen sich eigensinnig verhalten, dass Verhaltensänderungen Zeit brauchen, kann dazu führen, dass I. keine Situation des Ärgers aus ihrer pädagogischen Arbeit kennt. Die Mädchen, mit denen sie arbeitete, konnten so von ihrer Empathie profitieren. Gleichzeitig kann I. mit ihrer „absoluten Akzeptanz“ eben auch jene Widersprüche glätten, deren Hervorhebung förderlich wäre. Womöglich wäre es in manchen Situationen angebrachter, Mädchen mehr herauszufordern, ohne permanent die eigene Person bzw. Sichten oder Einschätzungen bezogen auf die eigene Pubertät und Adoleszenz in die Interaktionen einfließen zu lassen. Eine Bewegung zwischen professioneller Distanz und emotionaler Akzeptanz könnte hier hilfreich sein. Durch das Glätten der Widersprüche zwischen pädagogischer Intention und dem Verhalten der Mädchen, können die Reaktionen bzw. das Verhalten der Mädchen relativiert werden und damit eben auch der Eigensinn der Mädchen.

4.3 Dekonstruktion und Rekonstruktion - Bewegungen im pädagogischen Handeln.

Im Folgenden wird pointiert herausgearbeitet, **wie** sich die interviewten Pädagoginnen in ihrer Arbeit mit Mädchen bewegen. Damit steht die Frage im Mittelpunkt, welche Mechanismen pädagogischen Handelns unmittelbar und mittelbar zu einer Dekonstruktion bzw. Rekonstruktion des hierarchischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit beitragen.

Verwiesen werden soll an dieser Stelle auf die im Theoriekapitel herausgearbeiteten Erträge. Es wurde dargestellt, dass sich Herrschafts- und Domianzverhältnisse in einem Denken in Dichotomien widerspiegeln und immer wieder reproduzieren. Das Denken der Postmoderne wurde als ein Denken von Unentscheidbarkeit skizziert, welches beitragen kann, den kritischen Blick zu schärfen für ein Denken und ein Wahrnehmen von dichotomen Ordnungsschemata. Die Abkehr von der Kategorie des autonomen Subjektes lässt zu, gelebte Widersprüche z.B. in Selbstinszenierungen von Mädchen und Frauen entpathologisieren zu können. Das Verständnis der Vieldimensionalität von Macht erweitert den Fokus für ein Erkennen von hegemonialen Diskursen und Machtpraktiken in Mädchenprojekten. Die Überlegung des doing gender schließlich macht darauf aufmerksam, dass Geschlecht in Interaktionen hergestellt wird.

Wie bewegen sich die Pädagoginnen vor diesem skizzierten Hintergrund in ihren pädagogischen Praxen mit Mädchen? Zur Annäherung an diese Frage werden zunächst die bisherigen Ergebnisse der Interviewauswertung skizziert. Im Anschluss wird das Handeln der einzelnen Pädagoginnen ausschnittsweise untersucht.

Zugänge zur Mädchenarbeit

Unterschiedliche Zugänge zur Mädchenarbeit sind herausgearbeitet worden. Bei der Pädagogin G. steht der Wunsch im Mittelpunkt, „feministische Ideen in die Praxis umzusetzen“ und Mädchen mit ihren Bedürfnissen und Erfahrungen in den Mittelpunkt der Arbeit stellen. Sie äußert den Wunsch an die Mädchen, „dass die mich jetzt irgendwie wahrnehmen oder mich nicht von vorne herein zum Kotzen finden“. Die Pädagogin E. bezieht sich ausdrücklich auf das Konzept „Feministische Mädchenarbeit gegen den Strom“ von Gabriele Möhlke und Gabi Reiter und beschreibt, wie sich ihr Ansatz, mit Mädchen zu arbeiten, durch ihre Berufspraxis verändert hat. So ist es ihr zunehmend wichtiger geworden, die Differenzen und Verwobenheiten in Machtverhältnisse von Mädchen in den Blick zu nehmen. Die Pädagogin I. rekurriert in ihrer Arbeit immer auf die eigene Persönlichkeit und lehnt feministische Forderungen der damaligen Zeit, Mädchen müssten „jungentypische Sachen machen“, ab.

Erwartungshaltungen der Pädagogin an Mädchen, mit denen sie arbeitet

Die Erwartungshaltungen der Pädagoginnen an Mädchen, mit denen sie arbeiten, sind in ihrem Zusammenhang mit den unterschiedlichen Zugängen zur Mädchenarbeit verschiedenen. G. wünscht sich engagierte Mädchen, die sich bei Rollenspielen einsetzen und Lösungsvorschläge diskutieren, sie erwartet, dass Mädchen ihr erzählen „was sie wirklich denken“ oder was sie „wirklich erlebt haben“. Sie wünscht sich, dass Mädchen sich ihr gegenüber öffnen. Dieser Wunsch bezieht sich auf beide Bereiche, in denen G. mit Mädchen tätig ist. E. möchte, dass Mädchen ihre Bedürfnisse klar und deutlich artikulieren, „so klare Statements“ abgeben. Sie möchte, dass Mädchen sich darauf einlassen, andere Lebensweisen zur Kenntnis zu nehmen und dass sie „hinterfragen“ und mit ihr in „Verhandlung“ treten.

Die Pädagogin I. beschreibt keine besonderen Erwartungen an die Mädchen, mit denen sie arbeitet, und begründet dies mit der Aussage, dass je höher die Erwartungen gesteckt sind, sie „umso eher nach unten purzeln müssen“. Veränderungen von Verhaltensweisen brauchen lange, das hat I. aus eigener Erfahrung gelernt.

Bilder, die die Pädagogin über die Mädchen, mit denen sie arbeitet, entwirft

Die Bilder, die die Pädagoginnen über die Mädchen, mit denen sie arbeiten, entwerfen, changieren zwischen einer oftmals negativen Sicht auf Mädchen als „blöd“, „desinteressiert“, „besserwisserisch“ bei G., zu einer modifizierteren Einschätzung als „lethargisch“, „resigniert“ und „passiv“ bei E., bis hin zu einer wohl wollenden, verständnisvollen Sicht bei I.

Hier wird deutlich, dass in der Pädagogik immer auch mit Bildern über Andere gearbeitet wird: Seien es Bilder der Abgrenzung und/oder Bilder der Annäherung und Idealisierung. Bilder in der Pädagogik geben eine Orientierung für die Pädagogin in der Annäherung an den Anderen und haben so Auswirkungen auf pädagogisches Handeln.

Die Enttäuschungen der Pädagogin bezogen auf eine Diskrepanz zwischen ihren Zielsetzungen und dem Verhalten der Mädchen.

Die Enttäuschungen der Pädagoginnen bezogen auf eine Diskrepanz zwischen den Zielsetzungen der Pädagoginnen und dem Verhalten von Mädchen lassen sich wie folgt zusammenfassen: G. reagiert i.d.R. frustriert, wenn die Mädchen nicht das machen, was sie ihnen vorschlägt. Darüber hinaus ist sie auf einer „feministischen Ebene“ enttäuscht, wenn die

Mädchen sich nicht so verhalten, wie G. es sich nach Jahren feministischer Arbeit mit ihnen vorstellt. Auch E. beschreibt ihren Ärger darüber, wenn die Mädchen nicht das annehmen, was sie zu Hause für sie vorbereitet hat. Noch mehr stört sie sich jedoch an der „Art und Weise des Rausziehens“, indem Mädchen eben nicht klar und deutlich formulieren, was sie wollen. Bei I. fällt die Kategorie der Enttäuschung über Mädchen weg. Sie gründet ihre Arbeit nicht auf zu verwirklichende Ziele, sondern bezieht ihre Intention, mit Mädchen zu arbeiten, aus der Reflexion ihres eigenen Emanzipationsprozesses.

An den Beispielen der Pädagogin E. und G. wird deutlich, dass auch in der Pädagogik die Vernunft regiert und es sind in erster Linie „adäquate“ und „vernünftige“ Lösungen, die von den Pädagoginnen akzeptiert werden. Potenziale von Wildheit, von Kichern und Gelächter z.B. werden schnell als irrational und belanglos abgetan. Die Impulse der Mädchen liegen manchmal quer zu den Intentionen der Pädagoginnen und können auch Aggressionen gegen die „herrschenden“, gegen die Pädagoginnen in sich bergen.

Momente, die die Pädagogin in ihrer Arbeit als positiv einschätzt

In dem Themenschwerpunkt „Momente, die die Pädagogin in ihrer Arbeit als positiv einschätzt“ ist die Pädagogin I. diejenige, die beschreibt, dass sie sich über die Mädchen, mit denen sie arbeitete, gefreut hat und sie größtenteils mochte. Sie betont, dass sie viele Parallelen zwischen sich und den Mädchen gesehen hat und musste eher über Mädchen „schmunzeln“, als dass sie Aggressionen ihnen gegenüber hegte. Die Pädagogin G. beschreibt positive Momente, wenn sie sich von Mädchen angenommen fühlt, wenn Mädchen „etwas von ihr wollen“. Diese Aussage bezieht sich auf die Beziehungsebene zwischen Pädagogin und Mädchen und weniger auf eine inhaltlich fachliche Anerkennung der Angebote der Pädagogin. E. benennt positive Momente sowohl bezogen auf eine Beziehungsebene als auch bezogen auf eine inhaltliche Ebene. So freut sie sich, wenn sie das Gefühl hat, mit den jungen Frauen in Verhandlung treten zu können und bewertet es als „klasse“, wenn sich die Teilnehmerinnen auf ihre inhaltlichen Angebote so einlassen, wie sie es sich vorgestellt hat.

Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns

Die Pädagoginnen reflektieren ihr eigenes pädagogisches Handeln verschieden. Die Pädagogin G. beschreibt die pädagogische Arbeit in der Bildungsstätte als „total didaktisch“,

bei dieser Arbeit geht es immer darum, etwas „zu erreichen“. Im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit wollen die Mädchen Spaß haben und G. beschreibt, wie sie im Laufe der Arbeit immer weniger vorbereitet hat z.B. im Sinne von „Bildungsspielen“ und gelernt hat, sich mehr auf die aktuellen Bedürfnisse der Mädchen einzustellen. Im Rückblick beurteilt G. ihr Handeln manchmal als zu hart. Diese Reflexion bezieht sich jedoch eher auf ihre Sanktionen. Es schwingt mit, dass zwar das Verhalten der Mädchen in bestimmten Fällen sanktioniert werden sollte, aber eben nicht in der Art und Weise, wie G. es tat. Hier scheinen die eigenen Widersprüche der Pädagogin auf und ihre Ambivalenz zwischen Zielorientierung auf der einen und dem Verhalten der Mädchen auf der anderen Seite tritt durch ihre Reflexion hervor.

E. beschreibt einen Veränderungsprozess bezogen auf ihre pädagogische Haltung. Sie ist abgerückt von den relativ starren Zielvorstellungen bezogen darauf, wie im Rahmen von Mädchenarbeit gehandelt werden und was mit Mädchen bearbeitet werden sollte. Zunehmend wird ihr in ihrer pädagogischen Arbeit wichtiger, Differenzen unter Mädchen und deren Verwobenheit in Machtverhältnisse in den Blick zu nehmen. Sie möchte eine entspanntere Haltung gewinnen und ihre Angebote an Mädchen als Handreichung begreifen, die die jungen Frauen annehmen können oder auch nicht. Die Pädagogin I. grenzt sich gegen Sichten von Pädagogik ab, die einen pädagogischen Maßstab transportieren, der die Jugendlichen in ihrem Weg des Erwachsenwerdens beschneidet, der ihnen Ansprüche „überstülpt“. Sie wollte in ihrer Arbeit eher „Modellfunktion“ für die Mädchen haben, sie unterstützen und mit ihnen in Verhandlung treten. Maßstab ihres Handelns waren die Mädchen selber, diese standen im Mittelpunkt mit ihren Bedürfnissen und Problemen. Darüber hinaus beschreibt sie die geschlechtsbezogene Arbeitsteilung im Jugendfreizeitheim, in dem die männlichen Kollegen für die „Sachthemen“ zuständig waren und die weiblichen Kolleginnen für die „Gefühlsarbeit“.

Das in Konzepten zur Mädchenarbeit entworfene Ideal eines starken, mutigen, selbstbewussten und eigenverantwortlich handelnden Mädchens stellt bei den beiden jüngeren Pädagoginnen insofern eine Orientierung dar, als dass sie sich auf Konzepte zur Mädchenarbeit beziehen. So möchte die Pädagogin G. die Mädchen, mit denen sie arbeitet, u.a. für die eigenen Bedürfnisse sensibilisieren und die Pädagogin E. versucht, in ihrer Arbeit den „Kämpferinnengeist“ in Mädchen zu wecken und Abweichungen vom „Mainstream“ zu

provozieren. Gemeinsam ist beiden Pädagoginnen, dass sie in ihren jeweiligen Arbeitsfeldern auf der Folie eines idealisierten Mädchenbildes, welches in Konzepten zur Mädchenarbeit konstruiert wird, arbeiten. Suggestiert wird in den pädagogischen Konzepten auch die „Machbarkeit“ dieses Ideals. Ausgehend von der Forderung nach einer *Aufwertung und Stärkung weiblicher Kompetenzen*, einem zentralen Paradigma in der Mädchenarbeit (vgl. exemplarisch Kapitel 3.3.2), das sich auf der Annahme gründet, dass Mädchen veränderungsbedürftig sind, bezogen darauf, wie Jungen und Männer sind und/oder bezogen auf ein feministisches Mädchenideal, soll mit und durch Mädchenarbeit „prozessorientiert“ gearbeitet werden. Dabei darum, die „originäre Geschlechtsidentität von Mädchen auszuformen“, ihre Kompetenzen zu erweitern und ihre Handlungsfähigkeit zu vergrößern usw. (vgl. Kapitel 3.3.2).

Einzig die Pädagogin I. bedient sich keines klar umrissenen Ideals. Dies ist zum einen der Zeit geschuldet, in der sie mit Mädchen arbeitete und zum anderen stellt sie in der Mädchenarbeit einen ausdrücklichen Rückbezug zur Entwicklung ihrer Person her.

In den Reflexionen über die Ausprägung und das Wirken eines feministischen Mädchenideals in die eigenen Handlungen hinein sind die Pädagoginnen ebenfalls unterschiedlich. Um die Reflexionen der Pädagoginnen näher zu beleuchten, wird noch einmal zurückgegriffen auf den Gedanken von Frigga Haug, in dem sie Widersprüche als produktiv und Harmonie als Feind von Erkenntnisprozessen begreift (vgl. Frigga Haug 1990: 78). Haug bezieht diese Aussage zunächst auf den Umgang mit niedergeschriebenen Geschichten. Es ist jedoch legitim diesen Fokus zu erweitern, so formuliert Frigga Haug selbst:

Erinnerungsarbeit beginnt ganz subjektiv. Aber weil sie die Eingelassenheit der ganzen Person in ihre Welt zum Gegenstand hat, ist auch die Ganze Welt Gegenstand der Erforschung (Frigga Haug 1990: 7).

So soll im Folgenden die von Haug formulierte Produktivität der Reflexion von Widersprüchen innerhalb pädagogischer Handlungspraxen transferiert werden. Diese Brüche und Widersprüche treten in der pädagogischen Praxis i.d.R. dann auf, wenn Diskrepanzen zwischen den (feministischen) Intentionen der Pädagoginnen und ihren Deutungen der Situationen auftreten. Der Umgang der Pädagoginnen mit dem Eigensinn der Mädchen ist in diesem Teil der Interviewauswertung insofern von Bedeutung, als dass der Eigensinn und mithin der Umgang mit ihm, als Indikator für das Auftreten des Interventionsparadox be-

griffen wird. Zu Beginn dieses Kapitels wurde dahingehend argumentiert, dass Situationen, in denen das Interventionsparadox auftritt, sich besonders für eine weitere Analyse anbieten. Die Pädagoginnen reflektieren die Situationen in der Regel auf der Folie der Kategorie Geschlecht. Diese Sichtweise begründet sich durch ihr Arbeitsfeld und ihren feministischen Hintergrund. Das poststrukturalistische Verfahren der Dekonstruktion eröffnet weitere Betrachtungsweisen so bezogen auf Unentscheidbarkeit, die Allgegenwärtigkeit von Macht, die Vieldimensionalität von Subjekten, das doing gender und das Wahrnehmen von Dichotomien. Die Bewegungen der Pädagoginnen im Spannungsfeld von Rekonstruktion und Dekonstruktion der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit werden am Beispiel einzelner Interviewsequenzen aufgezeigt. Hierbei stehen die unmittelbaren Interaktionen im Mittelpunkt.

4.3.1 Dekonstruktion und Rekonstruktion in pädagogischen Interaktionen – die Pädagogin G.

Die Pädagogin G. geht mit dem Anspruch in die Arbeit mit Mädchen, feministische Ideen in die Praxis umzusetzen und gleichzeitig Mädchen als Subjekte pädagogischen Handelns in den Mittelpunkt zu stellen.

Wie bewegt sich G. unmittelbar im Spannungsfeld von Dekonstruktion und Rekonstruktion des Systems der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit in ihren pädagogischen Handlungen? Exemplarisch soll dies an folgender, von G. beschriebener Situation aus ihrer Praxis in der Bildungsarbeit diskutiert werden:

Ich hab ja früher fast immer nur Mädchengruppen gehabt. Und dann dacht ich immer, also wir hatten ja auch einen biographischen Ansatz, und auch um festzustellen, was sie auch für Träume haben, wie sie sich ihr eigenes Leben vorstellen, so Bilder von allen möglichen verschiedenen Frauen, Fotos aus Zeitschriften, aber möglichst auch Alte, und alle Nationalitäten und alles die sollten möglichst unterschiedlich Aussehen, ausgeschnitten und jedes Mädchen soll sich dann eine raussuchen und dann sagen, warum sie die sympathisch findet und ob sie sich vorstellen kann, dass die so lebt, wie sie auch mal selbst leben möchte und dann sich `ne Geschichte ausdenken, wie diese Frau so lebt. Jetzt hab ich mir gedacht, warum eigentlich nur mit Frauen und eigentlich kann ich das ja auch mit Männern machen und vielleicht gibt es ja bestimmte Mädchen, die gern so leben möchten wie Männer. Und eigentlich glaube ich, das stimmt auch. Bloß, so wie ich das dann gemacht habe, ging es irgendwie völlig in die Hose, weil die mir nicht zugehört haben und sich dann einfach nur einen rausgegriffen haben und sich dann irgendwelche Armanimodelltypen, die sie dann besonders gut aussehend fanden, rausgesucht haben. Und das ging halt nicht darum, dass die sich jetzt halt wahnsinnig mit dem identifizieren und auch am liebsten ein männliches Modell wären, sondern es

geht halt schon darum, dass der halt gut aussieht und deswegen haben sie den ausgesucht. Viele Mädchen hatten sich dann Männer rausgesucht und die Jungs zum Teil auch und irgendjemand hat es aufgebracht, also irgendein Junge hat es aufgebracht; eine Frage die sie beantworten sollten zu den Bildern war: Was wünscht sich diese Person für die Zukunft? Und dieser Junge hatte geschrieben, er möchte mit Pamela Andersen ins Bett gehen. Und darauf hin alle Mädchen auch das Gleiche über ihre männlichen Modells. Sein größter Traum ist es, mit Pamela Andersen ins Bett zu gehen. Und das war halt. (Pause) Also, erstens war es nicht möglich zu sagen, wir wollen mit ihnen sprechen, weil es war ja eh nicht möglich, mit ihnen zu sprechen. Und dann hat ich in dieser Situation halt schon den Eindruck, es geht, in der reinen Mädchengruppe wär das anders gelaufen. Die Mädchen hätten das nicht geschrieben. Ich weiß es nicht, ob es so ist. Aber ich hatte schon so das Gefühl, dass es halt, dass sich da so ein Gruppenkonsens etablieren konnte, der in dem Fall halt sehr stark von den Jungen beeinflusst war. In der reinen Mädchengruppe wär's wahrscheinlich nicht so gewesen und dann wär's wahrscheinlich auch leichter gewesen, mit ihnen darüber zu sprechen.

Der Ansatz der Pädagogin kann als dekonstruktiv bezogen auf das System der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit interpretiert werden, indem sie versucht, mit dieser Übung Konstruktionen über Weiblichkeit und Männlichkeit als gesellschaftlich hergestellt zu entlarven. So ist ihre Intention, den Jugendlichen verschiedene Bilder von Frauen und Männern zur Auswahl anzubieten und ihnen damit eine Erweiterung von Lebensentwürfen aufzuzeigen. Damit wird von ihr das Spiel mit der Kategorie gender befördert: Mädchen sollen sich Bilder von Jungen bzw. Männern heraussuchen und sich überlegen, wie es wäre als Mann zu leben und vice versa. An dieser Stelle deutet sich an, dass die Pädagogin von einer Veränderbarkeit der Kategorie gender ausgeht, indem sie die Jugendlichen ermutigt, sich auch gegengeschlechtliche Identifikationsfiguren herauszusuchen. Diese Idee erweist sich in der oben geschilderten Situation als Gratwanderung, wie die Pädagogin in der Erzählsituation reflektiert („Bloß so wie ich das dann gemacht habe, ging es irgendwie völlig in die Hose...“): Ein Junge hat sich einen Mann ausgesucht und seine Wahl mit sexualisierten Aussagen begründet. Und auch die anderen Jungen und Mädchen schließen sich diesem Verhalten an. Für die Pädagogin ist diese Situation gescheitert, „weil es war ja eh nicht möglich mit ihnen zu sprechen“ und sie resigniert. Die ursprünglich als dekonstruktiv verortbare Überlegung der Pädagogin nimmt durch das Verhalten der Gruppe und das Verhalten der Pädagogin eine „rekonstruktive Wendung“, indem sie die Selbstinszenierungen der Jugendlichen analog der normativen Vorgaben im System der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit interpretiert. Indem die Pädagogin ihr didaktisches Vorhaben und ihre Reflexion der Situation auf der Folie der Kategorie Geschlecht vollzieht, ist das Gefühl des

Scheiterns bezogen auf ihre Intention einer Veränderung über Konstruktionen von Weiblich und Männlich nachvollziehbar, denn die Mädchen erscheinen als passiv und die Jungen als aktiv und dominant.

Poststrukturalistisches Denken zeichnet sich durch Unentscheidbarkeit aus und das Verfahren der Dekonstruktion eröffnet weitere Deutungsoptionen: So kann die Situation gleichzeitig unter dem Aspekt von Macht gedeutet werden: Mächtig ist der Junge zunächst durch seine Aussage, mit Pamela Andersson ins Bett gehen zu wollen, denn damit greift der Junge auf einen Diskurs zurück, der die machtvollere Position der Pädagogin relativiert und sie und die Mädchen als Objekte eines Diskurses konstruiert: Die Mädchen und die Pädagogin haben die Positionen von Sexualobjekten inne und vor diesem Hintergrund konstituiert sich der Junge als machtvoll. Gleichzeitig ermächtigen sich die Mädchen auch, indem sie durch ihre Wahl und die Begründung ihrer Wahl von männlichen Modells für sich eine Aneignung männlicher Selbstinszenierungen konstruieren.

Auch anders kann die Situation gedeutet werden: So versucht sich der Junge aus seiner machtlosen Position heraus zu begeben, indem er imaginiert, dass er an die mächtige Pamela Anderson herankommen kann.

Durch die Berücksichtigung der in dieser Situation herrschenden Diskurse, könnte die Pädagogin aus ihrer „rekonstruktiven Perspektive“ ausbrechen und andere Optionen für die an dieser Situation Beteiligten eröffnen: So könnte sie hier das Verhalten der Mädchen nicht ausschließlich als passiv und angepasst deuten, sondern sie als aktiv Handelnde anerkennen, als machtvoll und sich ermächtigend. Hieran anknüpfend können weitergehende pädagogische Prozesse initiiert werden, z.B. könnte ein Gespräch über die Bilderauswahl und die Begründung dieser Auswahl mit den Mädchen und Jungen geführt werden. Dabei könnte die Motivation der Jugendlichen im Vordergrund stehen. Die Bewegung von Rekonstruktion kann vor diesem Hintergrund hin zu einer Perspektive von Dekonstruktion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses und konkretisiert auf die geschilderte Situation, auf den Umgang von Jungen und Mädchen pendeln, indem die Pädagogin die Selbstinszenierungen der Mädchen und der Jungen als *Inszenierungen* anerkennt. Mädchen und Jungen *sind* dann nicht einfach Mädchen und Jungen und verhalten sich ausschließlich qua Geschlecht, sondern sie sind so, weil sie es *tun*. Die Pädagogin wirkt ebenfalls an diesem Konstruktionsprozess mit. Geschlecht als Interaktion als doing gender zu begreifen bedeutet, seine Veränderbarkeit anzuerkennen und zu realisieren, dass das Verhalten der

Mädchen und Jungen in einer anderen Situation ganz anders sein kann und wiederum anders gedeutet werden kann.

So könnte die Pädagogin in dieser Situation, um nur eine Möglichkeit der Deutung herauszugreifen, durch ihre Anerkennung der Aneignung von männlichen Subjektpositionen der Mädchen zu einer Verflüssigung von Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht beitragen, indem sie Mädchen (und Jungen) unterstützt, mit der Kategorie gender spielerisch umzugehen, ohne die Praktiken von Macht in dieser Situation auszublenden.

Ein weiteres Beispiel, in der die Pädagogin sich im Rahmen der Bildungsarbeit in eine Bewegung von Dekonstruktion und Rekonstruktion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses begibt, ist folgende Situation:

Zum Beispiel fanden die Rollenspiel toll, ja, wollten unbedingt Rollenspiel machen, wo mit ich gar nicht gerechnet hatte. Also weil Rollenspiele erfordert ja schon `nen ganz schönen Einsatz. Und dann haben sie, ich hatte so Rollenspiele zur Selbstverteidigungssituationen, also zum Beispiel Situationen: Der Mathelehrer erklärt dir was nach dem Unterricht und legt dir den Arm um die Schulter und du willst das eigentlich nicht und wie reagierst du. Und das haben die dann gespielt. Die haben wahnsinnig gekichert dabei, nur rumgekichert und das dann irgendwie gespielt und die ganzen Situationen dann eigentlich so aufgelöst, das sie dann zum Lehrer gesagt haben:“ Geh weg du arschloch“ und rausgelaufen sind. Also relativ unrealistische Lösungsvorschläge. Und dann aber sozusagen den nächsten Schritt zu gehen und dann mit ihnen drüber zu sprechen, ist das realistisch oder nicht und warum ist das nicht realistisch und was gäbe es eigentlich für Lösungsmöglichkeiten, das war halt wiederum nicht drin, weil reden mit denen nicht funktionierte. Und so was ist halt total frustrierend. Also einfach auch zu merken, das kommt bei denen überhaupt nicht an, was ich machen will.

Auch hier geht die Pädagogin mit einem Ansatz in die Arbeit hinein, der als dekonstruktiv bezogen auf das hierarchische Geschlechterverhältnis begriffen werden kann: Ihr geht es um eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von Mädchen bezogen auf ihre Selbstverteidigungskompetenzen. Potenziale von Dekonstruktion hat dieses didaktische Vorhaben deshalb, weil hiermit ein Beitrag geleistet werden kann, festgezurrte Verhaltensweisen bei den Mädchen aufzubrechen. Die Pädagogin erlebt die Situation als frustrierend, weil die Mädchen ihr ihres Erachtens „unrealistische Lösungsvorschläge“ anbieten. Ihre Intention war es, mit den Mädchen verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu diskutieren und eine Nachdenklichkeit bei den Mädchen über diese Situation anzuregen. So wünscht sie sich, mit den Mädchen über realistische und unrealistische Lösungsvorschläge diskutieren zu können. Die Mädchen verhalten sich hier aber nicht, wie die Pädagogin es erwartet, sie ist

enttäuscht und reproduziert mit ihrer Erwartungshaltung an die Mädchen und ihrer Reaktion auf die Mädchen eine tradierte Sicht auf die Kategorie Mädchen.

Auch an dieser Stelle kann ein Denken von Unentscheidbarkeit zu weiteren Betrachtungsweisen der Situation beitragen, indem Diskurse von Macht, die sich hier zeigen, zu einer weiteren Ebene von Reflexion der Situation einbezogen werden: Der Mathelehrer nimmt in der Geschichte eine mächtige Position ein. Er hat diese mächtige Stellung qua seiner Funktion als Lehrer und qua seines Geschlechts inne. Die Mädchen haben in diesem Rollenspiel zunächst eine machtlose Position. Im Verlauf der Situation zeichnet sich jedoch ab, dass die Protagonistinnen nicht durchweg mächtig und durchweg machtlos sind. Der Mathelehrer nutzt seine machtvollere Position den Mädchen gegenüber aus, indem er den Mädchen bei seinen Erklärungen den Arm auf die Schulter legt. Die Mädchen reagieren, indem sie schreien „Hau ab du Arschloch“ und wegrennen. Die Mädchen brechen aus der Rolle des vernünftigen Mädchens aus, sie werden aktiv und beschimpfen den Lehrer. Die Bedeutung des Verhaltens der Mädchen lässt sich in diesem Kontext als durchaus wehrhaft verstehen. Und so vermittelt sich das Verhalten der Mädchen als dekonstruktiv angelegt, indem sie sich nicht in die Rolle des vernünftigen, abwägenden Mädchens fügen. Durch diese Wahrnehmung der Situation wird deutlich, dass die Mädchen mit der Kategorie *gender* spielen und sich anderer Selbstinszenierungen bedienen, als die Pädagogin erwartet hat. Die Pädagogin erlaubt es ihnen in dieser Situation jedoch nicht, potenzielle Erfahrungen mit anderen Selbstinszenierungen auszuprobieren. Dies wird daran deutlich, dass sie das Verhalten der Mädchen als „unrealistisch“ bewertet und in dieser Situation nicht in der Lage ist, sich von ihren eigenen Vorstellungen, wie sich Mädchen in dieser Situation hätten verhalten sollen, zu lösen. Auch hier kristallisiert sich ein Ansatzpunkt heraus, um in eine Bewegung von Rekonstruktion und Dekonstruktion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses zu gelangen.

Das Verhalten der Mädchen in dieser Situation kann je nach Deutungshintergrund anders entschlüsselt werden. Den Fokus auf bestimmte Strukturen von Macht zu richten, kann zur eben geschilderten Deutung führen. Andere Möglichkeiten der Entschlüsselung⁵² von Praktiken der Mädchen könnten unter den Aspekten des *doing gender* und der Vieldimensionalität von Subjekten geleistet werden. (Vgl. Kapitel 5.2)

⁵² Entschlüsseln kann als ein Aspekt von Dekonstruktion begriffen werden. Dekonstruktion als Balanceakt des Aufdeckens von Begriffen und Zuschreibungen in ihrem symbolischen Bestand, bedeutet eben auch

Bei der Reflexionen der Pädagogin G: steht in der Regel die Kategorie Geschlecht im Vordergrund. Dies ist bedingt durch ihre große Verbundenheit mit feministischen Ideen und durch ihr Arbeitsfeld. Durch diesen eingeeengten Blick jedoch vergibt sich die Pädagogin einiges an Interventionsmöglichkeiten und trägt durch ihr Handeln eher zu einer Rekonstruktion, denn zu einer Dekonstruktion des Systems der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit bei. Die Pädagogin ist in ihrem Handeln und in ihrer Reflexion entschieden. Damit hält sie hält sich wenig offen und in der Schwebe. Pädagogik bedeutet jedoch immer auch Prozess und Prozesse sind i.d.R. in der Schwebe befindlich, halten Möglichkeiten offen und lassen sich gleichzeitig beeinflussen. Der Blick der Pädagogin ist eingeeengt durch ihre Reflexion der Situation auf der Ebene der Kategorie Geschlecht. Durch diese Fokussierung nimmt die Pädagogin in ihrer Reflexion nur einen Ausschnitt dessen wahr, was in der Situation passiert. Sie deutet kaum das Zusammenspiel der verschiedenen Diskurse, die in diesen Situationen wirken. Deren Berücksichtigung könnte jedoch dazu beitragen, Mädchen als anders bzw. als Andere wahrzunehmen und anzuerkennen, indem sie z.B. Machtpraktiken und Selbstinszenierungen von Mädchen rückbindet an Aspekte von Macht, Subjektivität *und* Geschlecht. In den von ihr geschilderten Situationen misst sie die Mädchen und ihr Handeln jedoch in erster Linie am Maßstab feministischen-pädagogischen Ansprüche. Dabei kann sie Facetten von Mädchen, z.B. deren Spiel mit der Kategorie gender, kaum wahrnehmen, weil dieses Spiel, so wie es in den Situationen von ihr geschildert wurde, nicht so recht mit dem feministischen konstruierten Mädchenideal zusammenpasst. Vordergründig liegt wenig Übereinstimmung in dem Handeln der Mädchen mit dem Ideal der Pädagogin. Ihre persönliche Strategie ist, so wird im Interview deutlich, sich von Mädchen und ihrem Verhalten zu distanzieren.

Durch die Bewegung dieser Distanzierung können ihr die Handlungen der Mädchen als Irrational und unverständlich erscheinen. Es findet kaum Annäherung an die Mädchen statt, sondern es kann eine Phantasmagorie entstehen, welche aus Projektionen bzw. verworfenen Elementen entsteht. Mädchen werden so als völlig andere konstruiert und ihr Handeln kann in diesem Zusammenhang von der Pädagogin als defizitär und unverständlich beschrieben werden. Der Eigensinn von Mädchen wird als störend in pädagogischen Interaktionen begriffen und in diesem Zusammenhang sind Abwehrmechanismen notwendig, um diese störenden Aspekte auszublenden. Das kann exemplarisch bedeuten, dass sich

entschlüsseln von z.B. Strukturen, Verhaltensweisen und sozialen Praktiken.(Vgl. auch zur Bedeutung von

Pädagoginnen mit Idealbildern von Mädchen identifizieren, reale Mädchen und ihre Wünsche und Bedürfnisse, die womöglich nicht feministisch sind, zurückweisen. So beharrt die Pädagogin G. in ihren Erzählungen relativ stark auf ihren Ziel- bzw. Idealvorstellungen und rückt selten von ihnen ab. In einer Situation schimmert eine Aufweichung dieser Zielsetzung durch, als sie sich auf ihr eigenes Mädchen-Sein zurück besinnt. Sie versucht nachzuvollziehen, was in den Mädchen vorgeht und reflektiert so ihr Handeln auf dieser Basis. Sonst greift bei G. in Situationen, in denen ihre Vorstellungen über das Ziel ihrer Arbeit nicht mit dem Verhalten der Mädchen übereinstimmen, oft ein Mechanismus des Unterstützungsentzuges, in dessen Zusammenhang sie Mädchen dann einfach „blöd“ findet. Den Eigensinn von Mädchen empfindet sie dann als störend, denn selten stellt die Pädagogin im Rahmen des Interviews ihre Handlungsintentionen in Frage, sondern vielmehr die Mädchen als Personen. Diese Bewegung wurde als Rationalisierung von Scheitern bezeichnet, als Abwehrmechanismus, der über eine distanzierte Haltung Mädchen gegenüber hinaus geht. G. begibt sich mit ihren negativen Äußerungen über Mädchen im Interview in eine Bewegung von Abwehr. Annähern kann sich die Pädagogin G. dann an Mädchen, wenn „klar ist, die wollen ganz viel von mir“. Diese Annäherung beschreibt sie jedoch nur im Zusammenhang mit Mädchen aus dem Freizeitbereich. Wenn Mädchen dann nicht das tun, was sie vorschlägt, kann sie dies auf dieser emphatischen Basis, die die Mädchen herstellen, tolerieren. Im Interview relativiert G. manchmal ihre abwehrende Haltung, indem sie ihr eigenes Handeln als zu hart einstuft. Diese Reflexion führt jedoch nicht zu einer Annäherung an die Mädchen, denn G. kritisiert lediglich den Grad ihrer Sanktion den Mädchen gegenüber und nicht ihre Annahme der Notwendigkeit einer Sanktion selbst. Die Mädchen erscheinen so in der Sicht der Pädagogin weiterhin kritik- und veränderungsbedürftig, da sie nur den Grad ihrer Sanktion einer Revision unterzieht und nicht den Anlass.

Feministische Identitätskonzepte werden realen Mädchen oftmals von G. gegenüber gestellt. Damit konstruiert sie eine Opposition, in der reale Mädchen als untergeordnet begriffen werden können. Auch damit kann die Pädagogin mittelbar zu einer Rekonstruktion defizitärer Sichtweisen auf Mädchen beitragen.

4.3.2 Dekonstruktion und Rekonstruktion in pädagogischen Interaktionen – die Pädagogin E.

Die Pädagogin E. bezieht sich in ihrer Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen auf ein konkretes Konzept zur Mädchenarbeit und fühlt sich mit diesem Konzept „superidentifiziert“. Sie wertet im Interview ihre Arbeit mit Mädchen oftmals dann als erfolgreich, wenn sie meint, dass die Mädchen ihre Identifikationsangebote angenommen haben. Gleichzeitig beschreibt sie, wie sie sich im Laufe ihrer Praxiserfahrungen immer weiter von diesem Konzept verabschiedet hat und ihr zunehmend die Mädchen selbst und die Differenzen unter Mädchen wichtig geworden sind.

Wie bewegt sich E. unmittelbar im Spannungsfeld von Dekonstruktion und Rekonstruktion der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit? Auch hier soll diese Frage an Beispielen aus der Bildungsarbeit von E. diskutiert werden:

...ich biete ihnen was an und find das eigentlich auch klasse und denke ich mach ihnen das auch deutlich warum ich das klasse finde und sie wollen das einfach nicht. Sie finden's einfach nicht toll (lacht) Und sie wollen's nicht, dass ist noch nicht das was mich ärgert also das ist dann erst mal so. Aber die Art und Weise wie sie dieses Nichtwollen ausdrücken da muss ich ganz stark aufpassen also nicht in so'ne Motzstimmung zu kommen und dann total gegen zuhauen sozusagen. Also das sie dann irgendwie, sie verweigern sich, sie ziehen sich zurück, sie schmallen, kommen zu spät oder entziehen sich, anstatt sich hinzustellen und zu sagen: so nun hör mal zu hier, das paßt uns nicht wir wollen das und das. So, das sind sie zum Teil aus ihrer Schule gewöhnt auch da haben sie keine anderen Möglichkeiten in diesen Strukturen aber sie transportieren das auch völlig in die Arbeit mit mir und da merk ich, dass ich mich persönlich darüber ärger (...) Also ich wünsche mir an dem Punkt wirklich welche die dann dastehen und sagen: das ist ja nett was du hier vorbereitet hast aber das möchte ich nicht. Und damit kann ich gut leben. Also das, ja, das möchte ich nicht und ich möchte gern das und das. Also ich denk damit, ja, das würde mir gefallen. Das fände ich `nen tollen Erfolg. Also müsst ich mal gucken was es dann ist konkret und ob ich dann mich dann da persönlich gekränkt fühle oder so. Aber erst mal merk ich, dass mich das sehr sehr ärgert, diese Art und Weise des rausziehens.

Die Diskrepanz zwischen dem Wunsch der Pädagogin an die Mädchen, aktiv für ihr Wollen einzutreten und der scheinbaren Passivität der Mädchen wird hier deutlich. E's Ansinnen, dass die Mädchen sich hinstellen und sagen: „so nun hör mal zu hier, das passt uns nicht wir wollen das und das“, illustriert ihre Nähe zu Konzepten von Mädchenarbeit, in denen die Erweiterung der Handlungskompetenzen von Mädchen als ein Baustein zu einem enthierarchisierten Geschlechterverhältnis begriffen wird.

E. reflektiert diese Situation bedingt durch ihre Position als Pädagogin, die mit Mädchen arbeitet, in erster Linie vor dem Hintergrund der Kategorie Geschlecht, indem sie sich über die scheinbare Passivität der Mädchen ärgert. Stattdessen sollen die Mädchen aktiv sein und „Kämpferinnengeist“ zeigen, wie sie an einer anderen Stelle des Interviews schildert. Mit diesem Wunsch setzt sie die Eigenschaft Aktivität der Eigenschaft Passivität polarisierend entgegen und begibt sich damit in eine Reproduktion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses. Dies tut sie, indem sie den Mädchen passives Verhalten zuordnet und gleichzeitig das Handeln der Mädchen abwertet. Damit konstruiert sie eine Dichotomie, in der das Verhalten der Mädchen als passiv gedeutet und abgewertet wird, indem sie es einem aktiven Verhalten hierarchisierend entgegensetzt. Aktivität ist eine Eigenschaft, die Männern zugeschrieben und höher bewertet wird als Passivität, die Frauen zugeordnet und i.d.R. als abgewertet konstruiert wird.

Gleichzeitig wird durch ihre Deutung der Situation die Verwobenheit der Kategorie Geschlecht mit Diskursen von Macht illustriert. Damit geht die Pädagogin in eine Bewegung von Dekonstruktion, indem sie die Situation nicht eindimensional reflektiert, sondern eine weitere Ebene in ihre Deutung einbezieht: E. konstatiert, dass sie das Verhalten der Mädchen insofern ärgert, als dass sie Strukturen von Schule in die Arbeit der Bildungsstätte hinein transportieren. Die Mädchen antizipieren in der Bildungsstätte Machtpraktiken, denen sie in der Schule unterworfen sind. In der Schule verweigern sich die Mädchen, indem sie sich den Strukturen unterwerfen: Sie sind passiv, sie ziehen sich zurück. E. schildert ihr Verständnis dafür, dass die Mädchen in der Schule kaum eine andere Möglichkeit haben, als „passiv“ zu agieren. Die Mädchen sollen nun in der Bildungsstätte begreifen, dass dort alles ganz anders ist. Damit verkennt E. ihre machtvolle Position als Pädagogin und die machtvollen Strukturen der Bildungsstätte, die ein Äquivalent zum Schulbesuch darstellt. Durch ihren Ärger bekräftigt E. diese Strukturen und die Mädchen werden bestätigt in ihrer Wahrnehmung, dass in einer Bildungsstätte letztlich ein ähnlicher Diskurs hegemonial ist wie in einer Schule.

Die Deutung dieser Situation vor dem Hintergrund von Machtpraktiken kann noch weiter ausdifferenziert werden. So kann das Verhalten der Mädchen als durchaus machtvoll begriffen werden, indem ihr Widerstand als solcher anerkannt würde. Der „Ort der großen Weigerung“ ist im poststrukturalistischen Denken nicht vorgesehen und Widerstand ist nur

innerhalb der Machtbeziehungen möglich. Insofern ist das scheinbar passive Verhalten der Mädchen als aktives Handeln innerhalb des Diskurses von Macht deutbar. Dabei soll hier nicht eine Perpetuierung der Dichotomie Passiv/Aktiv betrieben werden, sondern veranschaulicht werden, dass Passivität immer auch Aktivität bedeutet und vice versa. Mit Hilfe dieser Deutung könnte die Pädagogin die Reproduktion der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit im unmittelbaren Umgang mit den Mädchen dekonstruieren, indem sie das Verhalten nicht analog tradierter Zuschreibungen als passiv bewertet. Damit verflüssigt sie Vereindeutigungen bezogen auf die Kategorie Mädchen, indem sie die Dichotomie aktiv/passiv mit ihren Wertungen und der Verortungen dieser Eigenschaften auf die Geschlechter in dieser Situation durchbrechen kann.

Ein Beispiel, in dem die Pädagogin die Interdependenz der Diskurse Geschlecht und Macht in ihrer Reflexion aufzeigt, ist folgende Aussage:

Der andere Teil, der aber zunehmend wichtiger geworden ist, ist erst mal einsehen, dass es `ne Differenz auch zwischen den Mädchen gibt. Also ein Mädchen ist nicht wie das andere, es gibt also auch Hierarchisierungen auch in Mädchengruppen und die Art und Weise, wie sie mit ihren Schwierigkeiten untereinander umgehen fand ich zunehmend lohnenswerter in den Blick oder lohnenswerter mit ins Ziel zu nehmen. Also eben nicht nur zu sagen: ihr Armen, ihr seid alle unterdrückt und jetzt wollen wir mal gucken wie wir gemeinsam gegen die bösen Jungs, also auch das wieder sehr platt, sondern das ich zunehmend mehr dazu hingekommen bin auch kritisch, also nicht nur zu stärken, sondern sie auch kritisch zu hinterfragen. Und (Pause) Jetzt muss ich mal überlegen, also, ja, dass heißt es geht mir also sehr da drum sie zu fragen, wo grenzen sie aus, wie grenzen sie aus, warum grenzen sie aus und wenn irgendwas schwierig wird, wie gehen sie denn dann damit untereinander um.

Vor dem Hintergrund der Kategorien Geschlecht und Macht nimmt die Pädagogin die Vieldimensionalität von Subjekten in den Blick: Mädchen sind gleich und doch verschiedenen und auch in Mädchengruppen sind Hierarchien existent. Damit stellt sie die Zuordnung der Kategorien in den Dichotomien Mädchen /Junge und unterdrückt/ unterdrückend in Frage. Ihre Intention ist es, Mädchen zu stärken und gleichzeitig zu hinterfragen. Mit ihrem differenzierten Blick kann ihr eine Bewegung der Dekonstruktion der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit in der unmittelbaren Interaktion mit Mädchen gelingen. Dies geschieht, indem sie die Selbstinszenierungen der Mädchen anerkennen kann. Sie stellt damit nicht das Handeln der Mädchen per se in Frage, sondern kontextualisiert es durch den Bezug auf Differenz. Sie dichotomisiert und hierarchisiert in ihrer Reflexion nicht, sondern sie hält die Widersprüche, die sie in den Selbstpositionierungen der Mädchen aufspürt,

wach und setzt an ihnen an. Damit verflüssigt sie Zuschreibungen an das Verhalten von Mädchen, indem sie deren Verhalten nicht ausschließlich rückbindet an die Kategorie Geschlecht, sondern die Adäquatheit des Verhaltens der Mädchen bezogen auf die Situation deutet.

E. ärgert sich über Mädchen, wenn sie sich nicht so verhalten, wie E. es von ihnen erwartet, der Eigensinn von Mädchen wird hier als störend empfunden. Gleichzeitig versucht sie, die Lebensrealitäten von Mädchen in den Blick zu nehmen und möchte von ihren Idealvorstellungen abrücken. Sie schildert im Interview, dass sie zu einer Haltung zu gelangen versucht, die es ihr ermöglicht, ihre feministischen Identitätsangebote als *Angebote* zu betrachten, welche Mädchen annehmen können oder nicht, ohne dass sie sich als Pädagogin gekränkt fühlt. Ihr Wunsch nach „professioneller Distanz“ illustriert diese Bewegung. Sie selbst konstatiert in ihrer Arbeit mit Mädchen eine „missionarisch übergestülpte“ Konnotation, von der sie gerne wegkommen würde. E. versucht, den Eigensinn der Mädchen nicht als Kränkung zu begreifen, sondern produktiv mit ihm umzugehen. E. orientiert sich in ihrer Praxis zwar an einem feministischen Ideal, versucht jedoch gleichzeitig, eine Perspektive von Differenz in ihre Arbeit einfließen zu lassen, indem sie Mädchen und deren Handeln kritisch hinterfragt. E. durchbricht mit ihrer Reflexion vor dem Hintergrund von Differenz, ein Denken in Dichotomien und bezieht Ebenen von Ambiguität in ihre Deutungen mit ein. Das bedeutet, dass sie das Verhalten von Mädchen eher anerkennen kann, weil sie es situativ, auf den Kontext bezogen deutet und damit eine Vieldimensionalität von Subjekten, Macht und Geschlecht eher wahrnehmen kann.

4.3.3 Dekonstruktion und Rekonstruktion in pädagogischen Interaktionen – die Pädagogin I.

Die Pädagogin I. beschreibt, dass die Basis ihrer Arbeit mit Mädchen ihr eigener Emanzipationsprozess ist. Ihr Ansatz ist es, Mädchen, mit denen sie arbeitet, zu stärken und sie formuliert keine konkreten Wünsche an Verhaltensänderungen bei den Mädchen. Bei I. wirkt kein feministisches Ideal normierend, sie konstatiert im Interview stattdessen, eine „absolute Akzeptanz“ für die Mädchen zu haben. Dieses Gefühl speist sich bei ihr aus dem Emanzipationsprozess der eigenen Person. I. schildert, dass sie die Mädchen, mit denen sie arbeitete, alle gemocht hat. Von einem pädagogischen Denken, dass auf einer Annahme gründet, dass pädagogische Interventionen zu unmittelbaren Verhaltensänderungen führen, distanziert sie sich. Sie konstatiert, dass je höher Erwartungen gesteckt sind, „umso eher

sie nach unten purzeln müssen“. Bei I. lässt sich ein Zusammenhang zwischen ihrem pädagogischen Anspruch und ihrer Eingelassenheit in ihren Emanzipationsprozess und mithin das Einbringen ihrer ganzen Person in pädagogische Praxen herstellen.

Wie bewegt sich nun diese Pädagogin im Spannungsfeld von Dekonstruktion und Rekonstruktion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses? Dies soll im Folgenden ebenfalls an zwei Interviewsequenzen verdeutlicht werden.

Also gerade zur Disko waren die Mädchen immer also wirklich sexy hoch drei, und in der einer Form gekleidet, wo, ja wo dann auch so die Sprüche kommen, ja wer sich so kleidet muss sich nicht wundern, wenn er angedatscht wird oder angemacht wird oder als Nutte bezeichnet wird. Das war für mich ganz klar, dass ich dieses, diesen einerseits, also es war im Grunde ja gar kein Mut der Mädchen unbedingt, nichts Bewusstes, sie haben sich natürlich so gekleidet, weil sie sexy sein wollten, und sie haben sich so gekleidet, weil sie anmachen wollten. Und weil das ihrem Schönheitsideal entsprach. Aber aus diesen Situationen, wenn sie dann wirklich oft in der Reaktion von den Jungen, gerade wenn sie vielleicht mit denen nicht gehen wollten und die wollten was von denen, dann kam ja sehr viel Häme rüber, ne, und dann haben sie die Mädchen wirklich in Dreck gezogen. Das waren dann so Anlässe, wo ick die Mädchen in ihrer Richtung unterstützt habe, dass wenn sie das schön finden und wenn sie dahinter stehen, dass das verdammt noch mal den Jungs nicht das Recht gibt, dass sie sie als Nutten bezeichnen.

In dieser Situation verteidigt die Pädagogin I. die Mädchen gegenüber den Jungen. Die Mädchen, so konstatiert sie, haben sich „sexy hoch drei“ gekleidet und die Jungen, die bei den Mädchen „abgeblitzt“ sind, bezeichnen die Mädchen als Nutten. In dieser Situation stellt sich die Pädagogin auf die Seite der Mädchen.

Die Selbstinszenierungen der Mädchen treffen bei ihr auf Verständnis: „sie haben sich natürlich so gekleidet, weil sie sexy sein wollten“. Das Schönheitsideal der Mädchen stellt sie damit nicht in Frage, sondern sie akzeptiert es, solange die Mädchen selbst „dahinter stehen“. Im Rahmen einer Reflexion dieser Situation auf der Folie der Kategorie Geschlecht, reproduziert sie zunächst tradierte Auffassungen darüber, was schön und was sexy ist und perpetuiert die gesellschaftliche Setzung von Heterosexualität als Norm, durch ihre Auffassung, dass Mädchen sich für Jungen schön machen. Damit greift sie die Bilder und gesellschaftlich konstruierte Auffassungen darüber, wie Mädchen sind bzw. zu sein haben, nicht an, sondern bekräftigt sie (mit und) durch ihre Akzeptanz. Die Konformität der Kategorien sex und gender wird damit von ihr nicht infrage gestellt, sondern affirmiert.

Die Reflexion der Pädagogin kann vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Überlegungen weitergehend gedeutet werden: So begibt sich die Pädagogin I. in eine Bewegung von

Dekonstruktion, weil sie die mächtige Position der Jungen in dieser Situation bricht, indem sie Partei für die Mädchen ergreift. Sie unterstützt die Mädchen, indem sie sie in ihrem Sein akzeptiert und nicht das Verhalten der Mädchen als veränderungswürdig kritisiert, sondern das der Jungen. Die Jungen greifen die Subjektpositionen der Mädchen an, in dem sie sie als Sexualobjekte zu konstruieren versuchen. Die Pädagogin „rettet“ den Subjektstatus der Mädchen und weist damit die Objektposition, die die Jungen den Mädchen versuchen zuzuordnen, zurück. Dadurch dekonstruiert sie einen hegemonialen Diskurs, der sich in Sichten über Frauen und Mädchen als Sexualobjekte widerspiegelt.

Weitergehend kann in dieser Situation gedeutet werden, dass die Pädagogin mit einer in der Pädagogik verbreiteten Auffassung, dass die Anderen, die Pädagogisierten, in diesem Falle die Mädchen, defizitär sind, bricht. So dekonstruiert sie letztlich auch einen Diskurs feministischer Mädchenarbeit, Mädchen an ein feministisches Ideal heranzuführen. Das tut sie, indem sie die dem feministischen Ideal nicht entsprechenden Selbstinszenierungen der Mädchen anerkennt und nicht als veränderungsbedürftig diffamiert.

Auf der einen Seite stärkt die Pädagogin die subjektive Kraft der Mädchen und verflüssigt damit die den Mädchen von den Jungen zugewiesene Objektposition. Auf der anderen Seite reproduziert sie durch ihren starken Bezug auf die Kategorie sex gesellschaftliche Konstruktionen über Mädchen-Sein und bekräftigt damit diese Zuschreibungen an Mädchen auf einer essentiellen Ebene. In dieser Pendelbewegung liegen Potenziale und gleichzeitig Fallen, denn die Frage bleibt offen, ob es ausreicht, Mädchen in ihrer Subjektposition zu stärken und das Verhalten der Mädchen nicht gleichzeitig auch zu hinterfragen. Auf einer Metaebene gedacht, wird die Konstruktion der Übereinstimmung von sex und gender und die Setzung von Heterosexualität als gesellschaftliche Norm affirmiert und damit zu einer Reproduktion des hierarchischen System der Zweigeschlechtlichkeit beigetragen, indem dessen basale Kategorien und die Zuschreibungen an und Konstruktionen über diese Kategorien nicht erschüttert werden.

Bei der Pädagogin I. lässt sich damit folgender Mechanismus in ihrem pädagogischen Handeln aufzeigen: Zum einen trägt sie durch ihre Bereitschaft bestimmte Vorstellungen über Mädchen und Jungen als gegeben, quasi natürlich und damit essentiell begründet hinzunehmen, zur Reproduktion von Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht bei. Zum anderen geht sie in eine Bewegung von Dekonstruktion, weil sie ihren Fokus zur Deutung

der Situationen erweitert und nicht allein zuspitzt auf eine Reflexion bezogen auf die Kategorie Geschlecht. Dieser Mechanismus lässt sich auch im folgendem Beispiel nachzeichnen:

Und das waren auch immer dann ganz intensive Gespräche wie ist das Männerverhalten, was nehmen die sich heraus, wie kleiden die sich selbst, wie geben die selbst und wie verhalten sich Mädchen dazu. Das für die das gar nicht die Bedeutung hat wie für die Jungs umgekehrt, die dann gleich die Mädchen eben so sexuell belästigen und na ja, immer glauben dann Freiwild zu haben in ihrer Anmache. Det war so in erster Linie meine Funktion. Dann gingen sie in dem, es ging natürlich immer viel um Liebe, also das war ja das Alter, 13, 14, 15, 16 so was ja. Es ging immer ganz viel um Liebe und Partnerschaft und Beziehung. Und wie eine Mode war und wie sich Mode auswirkt auf Beziehung Mann und Frau, war das ein Ding. Dann ging es um Zeugung, Sexualität, und was lassen Mädchen mit sich machen und zu welchem Zeitpunkt, in welchem Rahmen stellen sie eigene Ansprüche. Det war natürlich auch teilweise sehr mau bei den Mädchen und so ein Anspruch und Bewusstsein, was will ich, auch noch sehr verkümmert (...)Dann gings dann also um Verhütungssache. Da haben wir uns ja dann auch zu Eigen gemacht, dass wir dann mit den Mädchen zu Pro-familia gegangen sind uns da in der Gruppe haben beraten lassen und dann sind so einige Mädchen, die feste Beziehungen hatten, dann mit ihren Freunden nochmal zur Beratung gegangen. Ja, also das war ein ganz schweres Kapitel, die Sexualität. Da Bewusstsein zu schaffen, dass sie ja letztendlich diejenigen sind, die schwanger werden und das ging alles nur so theoretisch als Information, aber det wat se in der Praxis gemacht haben, lief doch dennoch darauf hin, letztendlich darauf hinaus, das was der Junge macht, das machen wir im Bett im Grunde auch. Aus Angst, ihn zu verlieren.

Auch hier scheint das Verständnis für das Verhalten der Mädchen wieder auf: Der Pädagogin I. geht es in dieser Situation darum, Mädchen aufzuzeigen, dass Verhaltensänderungen sinnvoll und wichtig sein können, indem sie z.B mit den Mädchen zu Pro-familia geht. Dabei stehen auch hier wieder die Interaktionen und das Verhältniss zwischen Mädchen und Jungen im Mittelpunkt ihres Agierens. Die Selbstinszenierungen der Mädchen geht sie nicht an, sondern zeigt im Gegenteil Verständnis für das Handeln der Mädchen: „...das was der Junge macht, das machen wir im Bett im Grunde auch. Aus Angst, ihn zu verlieren.“ Mit diesem Hinnehmen des Verhaltens der Mädchen verfestigt sie die stereotype Haltung der Mädchen und relativiert ihre Überlegung, bei den Mädchen „ein Bewusstsein“ zu schaffen, wieder mit ihrer „absoluten Akzeptanz“ der Mädchen. Denn wie kann sie Mädchen in Bewegung setzen, bzw. Prozesse von Verhaltensänderungen initiieren, wenn die Mädchen annehmen können, dass das, was sie tun, adäquates Verhalten ist? Zwar versucht die Pädagogin auf der „theoretischen Ebene“ etwas zu verändern, bleibt jedoch, bildlich gesprochen, auf halbem Wege stehen durch ihre Haltung der absoluten Akzeptanz. Mit

dieser Haltung fühlt sich die Pädagogin so in ihr Gegenüber ein, dass sie Mädchen kaum noch als Andere wahrnehmen kann. Damit besteht die Möglichkeit, Mädchen potenziell als Projektionsleinwand⁵³ zu benutzen. Gleichzeitig bringt die Pädagogin den Mädchen Wertschätzung, Empathie und Akzeptanz entgegen.

Die Pädagogin I. stärkt in der eben geschilderten Situation den Subjektstatus der Mädchen bezogen auf Jungen. Auch an dieser Stelle bezieht sie Position für Mädchen und unterstützt sie in ihrem Sein. Sie versucht zwar, ein Nachdenken bei den Mädchen zu befördern und spiegelt ihnen gleichzeitig wider, dass sie so, wie sie sind, in Ordnung sind. Die Pädagogin nimmt Ebenen von Macht zwischen Mädchen und Jungen wahr („was lassen die Mädchen mit sich machen“) und thematisiert die Unterwerfung von Mädchen unter Strukturen von Macht. Diesen Unterwerfungsakt der Mädchen deutet sie jedoch nicht negativ. Sie dichotomisiert hier nicht das Verhalten von Mädchen und Jungen als negativ und positiv. Mit dieser Perspektive agiert sie nicht entscheidbar und vereindeutigend, sondern mehrdimensional und eröffnet sich und den Mädchen eine größere Offenheit im Handeln und in der Reflexion über das Handeln.

Dennoch: Die soziale Konstruktion der Übereinstimmung der Kategorie sex und gender bleibt auch hier wieder unangetastet. Damit rekonstruiert sie auch hier wieder Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht und bestärkt die Setzung Heterosexualität als Norm, indem sie das Verhalten der Mädchen in erster Linie bezogen auf Jungen und Männer deutet. Darüber hinaus vergibt sie eine Möglichkeit, durch kritische Rückmeldungen bezogen auf das Verhalten der Mädchen, diesen weitere Optionen der Selbstinszenierungen zu eröffnen.

Der Handlungsrahmen der Pädagogin I. ist in erster Linie geprägt durch ihren eigenen Emanzipationsprozess. Ihr geht es in ihrer Arbeit darum, dass Mädchen in der Lage sind, sich aus patriarchalen Zuschreibungen zu befreien, das Patriarchat „wegzuwerfen“, wie sie sagt. Im Rückgriff auf ihren eigenen Emanzipationsprozess kann sie eine gemeinsame Basis zwischen sich und den Mädchen herstellen. Von einem feministischen Ideal, welches verbunden ist mit dem Erwerb von „jungentypischen“ Fähigkeiten, grenzt sie sich ab.

⁵³ Projektion bezeichnet das Verlagern von Vorgängen im Inneren nach außen. „Projektion ist die unbewusste Verlagerung von Triebimpulsen, eigenen Fehlern, Wünschen, Schuld- und ähnlichen Gefühlen auf andere Personen, Situationen oder Gegenstände“ (Dorsch Psychologisches Wörterbuch, 1998: 664).

Im Rahmen des Interviews macht sich die Pädagogin oftmals mit Mädchen gleich und läuft damit Gefahr, Mädchen als Andere nicht mehr wahrnehmen zu können („ich hab mich immer in denen gesehen“) und ihnen zwar nicht unbedingt ein feministisches Mädchenideal überzustülpen, sondern das Modell ihres eigenen Emanzipationsprozesses. So ist die Möglichkeit gegeben, Differenzen unter Mädchen und Unterschiede zwischen Mädchen und der Pädagogin selbst nicht mehr wahrnehmen zu können und damit Mädchen in ihrem Eigensinn zu relativieren. Gleichzeitig findet in ihrem Handeln keine Spaltung von Ideal und Realität statt und das bedeutet eben auch, den Eigensinn und die Eigendynamik von Mädchen anerkennen zu können. Durch diesen Umgang mit Mädchen bewegt sich die Pädagogin I. in einem Spannungsfeld von Dekonstruktion und Rekonstruktion. In eine Bewegung von Dekonstruktion begibt sie sich durch ihre Anerkennung der Subjektpositionen und Selbstinszenierungen von Mädchen und damit defizitäre Sichten auf Mädchen verflüssigt. In eine Bewegung von Rekonstruktion begibt sie sich, indem sie ihre Tendenz Mädchen nicht als Andere wahrzunehmen, den kritischen Blick auf Mädchen verliert und die Selbstinszenierungen der Mädchen auch dann „absolut“ akzeptiert, wenn sie sich analog tradierter Zuschreibungen an die Kategorie Mädchen verhalten und damit soziale Konstruktionen an Mädchen nicht hinterfragt, sondern bekräftigt.

4.3.4 Zusammenfassung

Die hier skizzierten Interpretationen der Situationen sollen als Deutungsangebote verstanden werden, denn poststrukturalistisches Denken schliesst endgültige Analysen und Interpretationen aus. Die Entscheidbarkeit von Deutungen würde eine Bewegung von Dekonstruktion unmöglich machen und den Blick auf die Produktivität von Unentscheidbarkeit und Vieldimensionalität von Subjekten, Macht und Geschlecht verstellen.

Die interviewten Pädagoginnen bewegen sich im Spannungsfeld von Dekonstruktion und Rekonstruktion der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit verschieden.

Die Pädagogin G. geht mit einer Intention in die Arbeit mit Mädchen, die als dekonstruktiv begriffen werden kann. Dekonstruktiv ist ihre Intention insofern, als dass sie Mädchen z.B. Optionen von Lebensentwürfen aufzeigen möchte und sie dazu ermutigt, mit der Kategorie gender, also den gesellschaftlichen Zuschreibungen an Mädchen, spielerisch umzugehen. Im Verlauf der von ihr geschilderten Situationen zeichnet sich dann jedoch eine rekon-

struktive Wendung ab, indem die Pädagogin die Selbstinszenierungen von Mädchen entlang normativer Anforderungen an die Kategorie Geschlecht interpretiert. Die Pädagogin lehnt vor diesem Hintergrund oftmals die Selbstpositionierungen von Mädchen ab und reagiert abwehrend, indem sie die Mädchen als blöd und desinteressiert bezeichnet und Mädchen wiederum als veränderungsbedürftig konstruiert. Mit dieser Haltung verfestigt sie letztlich Zuschreibungen bzw. Einschätzungen über Mädchen als defizitär. Nachvollziehbar bedingt durch ihre persönliche Verwobenheit mit ihrem Arbeitsgebiet und gleichzeitig problematisch ist ihre Reflexion der Situationen nahezu ausschließlich auf der Folie der Kategorie Geschlecht. Mit diesem Hintergrund ihrer Reflexion wird der Versuch der Pädagogin, entscheidbar zu handeln, verständlich und so ist auch ihr Verhalten von Abwehr den Mädchen gegenüber begreifbar.

Die Pädagogin E. hat zum Ziel, in ihrer Arbeit mit Mädchen die Handlungskompetenzen von Mädchen zu erweitern. Damit trägt sie potenziell zu einer Verflüssigung von Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht bei. Ähnlich wie G. hat auch sie die Erwartungshaltungen an die Mädchen, die oftmals enttäuscht werden. Anders als G. geht die Pädagogin E. jedoch nicht in eine Bewegung von Abwehr den Mädchen gegenüber, sondern sie versucht, Differenzen und Hierarchien unter und zwischen Mädchen und Jungen, in den Blick zu nehmen. Damit gelangt sie in eine Position, in der sie die Selbstinszenierungen der Mädchen und deren Verhalten kontextualisiert begreifen kann und nicht verknüpfen mit Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht muss. Damit gelingt der Pädagogin eine Reflexion ihres Handelns und dem Handeln der Mädchen auf mehreren Ebenen. So eröffnet sie sich eine größere Offenheit bezogen auf ihre pädagogischen Interventionen und ihrer Betrachtungsweisen. Das bedeutet gleichzeitig nicht, dass sie alles akzeptiert was die Mädchen tun, denn in ihrer Enttäuschung über das Verhalten der Mädchen, geht E. im Gegensatz zu G. in eine Bewegung von Distanz.

Die Pädagogin I. akzeptiert in ihren pädagogischen Praxen relativ uneingeschränkt das Verhalten der Mädchen. So stellt sie z.B. deren Schönheitsideal (sexy hoch drei) nicht in Frage. Damit greift sie Konstruktionen über Mädchen nicht an, sondern bekräftigt sie durch ihre absolute Akzeptanz. Hierdurch geht I. zunächst in eine rekonstruktive Bewegung bezogen auf die Kategorie Geschlecht und das Geschlechterverhältnis. Auf der ande-

ren Seite geht sie in eine Bewegung von Dekonstruktion durch ein Beharren auf den Subjektstatus der Mädchen gegenüber der Jungen und auch gegenüber eines feministischen Ideals. I. entpathologisiert das Verhalten der Mädchen vielfach. Auch durch diese Bewegung gelingt ihr eine größere Offenheit im Umgang mit den Mädchen. Da sie sich weniger auf einer kognitiven Ebene dem Thema Mädchenarbeit angenähert hat, doch vielmehr aus ihrer Persönlichkeit und ihrem Emanzipationsprozess schöpft, kann sie vielleicht eher als die beiden jüngeren Pädagoginnen nachvollziehen, dass pädagogisches Handeln nicht entscheidbar sein kann. Durch ihre absolute Akzeptanz macht I. sich mit den Mädchen manchmal gleich, dieser Mechanismus kann dazu führen, Mädchen auf einer emphatischen Basis anerkennen und wertschätzen zu können und auch dazu, sich so sehr mit Mädchen zu identifizieren, dass sie kaum noch als Andere wahrgenommen werden.

Die skizzierten Bewegungen im pädagogischen Handeln verdeutlichen Mechanismen des Umgangs mit dem Anderen, mit dem Fremden. Die Pädagoginnen bleiben in ihrem Pendeln zwischen Dekonstruktion und Rekonstruktion auf verschiedenen Ebenen in *dichotomen Ordnungsschemata verhaftet*, indem sie unterschiedlich auf Subjektpositionen, Selbstinszenierungen und damit auf den Eigensinn von Mädchen eingehen. In dem Maße, wie sich die Handlungen der Pädagoginnen und die Reflexionen über ihr Handeln und das der Mädchen nicht in dichotomen Zuschreibungen bewegen zeigen sie ihre Potenziale von Dekonstruktion und Rekonstruktion von Zuschreibungen z.B. an die Kategorie Geschlecht und in dieser Interdependenz auch mit der Reproduktion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses auf. In dem Maße, wie sich die Pädagoginnen in ihrem Handeln aus dichotomen (Zuschreibungs)Modi lösen, können sie den Eigensinn der Subjekte und damit die gelebten Widersprüche von Mädchen in den Blick nehmen und den Fokus erweitern auf Diskurse, die in Mädchenprojekten darüber hinaus wirksam sind. Durch die Öffnung des Blicks z.B. auf Diskurse und Praktiken von Macht ist damit eine Verschiebung von Bedeutung möglich und damit eine Dekonstruktion von Zuschreibungen an Mädchen.

Bei den Bewegungen der interviewten Pädagoginnen im Spannungsfeld von Dekonstruktion und Rekonstruktion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses geht es in ihrem pädagogischen Handeln nicht nur allein um die Vermittlung von theoretischen Erkenntnissen z.B. der Erweiterung von Selbstverteidigungskompetenzen bei Mädchen, sondern darüber

hinaus um die Vermittlung von Erkenntnissen, die verwoben sind mit der eigenen Geschichte der Pädagogin, mit ihren Erfahrungen, Kränkungen und Hoffnungen, Idealen und auch mit Abwehrbewegungen. Dies wird deutlich in den verschiedenen Zugängen, die die Pädagoginnen zur Mädchenarbeit schildern: So ist die eine „superidentifiziert“ und möchte, dass es „den Mädchen einmal besser geht“, die andere schöpft aus ihrer Person, aus ihrem „eigenen Emanzipationsprozess“ und der Dritten geht es um die Umsetzung feministischer Ideen, mit denen sie sich identifiziert. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass feministische Mädchenarbeit ein persönlich aufgeladenes Feld ist.

Im pädagogischen Handeln ist es immer der „ganze Mensch“, der sich in Prozesse mit anderen Menschen begibt und dort auf den oder das Andere stößt. In diesem Sinne begegnen auch die in dieser Arbeit befragten Pädagoginnen den Mädchen und Jungen mit den Anteilen ihres eigenen Selbst, und es ist von Bewandnis, wie sie eigene Wünsche und Hoffnungen in die Anderen projizieren. Bedeutsam ist, wie Pädagoginnen im Umgang mit den Anderen bzw. im Handeln der Anderen Lösungen suchen, die sie idealisieren können, oder wie sie Aspekte der eigenen Person und der eigenen (Lebens) Geschichte abwehren bzw. bekämpfen müssen. Die Haltungen der interviewten Pädagoginnen den Mädchen gegenüber reichen von Abwehr und Distanz bis hin zu Identifikation. Diese Haltungen der Pädagoginnen spiegeln sich in ihrem Umgang mit den Anderen bzw. der Anderen wider und zeigen auf, wie sie sich im Spannungsfeld von Dekonstruktion und Rekonstruktion bewegen.

In den Momenten der pädagogischen Praxis, in der es den Pädagoginnen gelang, ihren Ärger über Mädchen als Schlüssel zu begreifen und Widersprüche nicht zu glätten, begaben sie sich in einen Reflexionsprozess, der es ihnen möglich machte, das eigene Handeln, die eigenen Ansprüche und das Tun der Mädchen in den Blick zu nehmen, sich so den Mädchen, deren Bedürfnissen und deren Eigensinn zu nähern.

Diese Bewegung findet sich wieder in einem zentralen Paradigma außerschulischer Mädchenarbeit, der Parteilichkeit (vgl. Kapitel 3.2). In ihr findet sich eben jene Verknüpfung von Erkennen und Hinterfragen von Machtbeziehungen in feministischen Projekten und pädagogischen Interaktionen, dem Wahrnehmen von Differenzen unter Mädchen, der Empathie und gleichzeitiger Distanz zu den Mädchen und der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns.

Prozesse pädagogischen Handelns können so bedeuteten, die Andere als Eigenständige, Differenten und damit auch als Fremde zu akzeptieren und die Spannung zwischen Verstehen und nicht Verstehen, zwischen Identifikation und Abwehr auszubalancieren. Das bedeutet auch, sich von einer Pädagogik der Entscheidbarkeit zu lösen und den Schritt zu mehr Offenheit und Unentscheidbarkeit in pädagogischen Prozessen zu tun und sich gleichzeitig nicht pädagogischer Zielsetzungen zu entledigen.

5. Poststrukturalistische Perspektiven auf Theorie und Praxis außerschulischer Mädchenarbeit. Ergebnisse und Ausblick

Vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Überlegungen wurden ausgewählte Konzepte und Handlungspraxen außerschulischer Mädchenarbeit untersucht.

Als erkenntnisleitend für diese Analysen lassen sich Folgende poststrukturalistische Argumentationen skizzieren:

- Es wurde aufgezeigt, dass Herrschaft- und Dominanzverhältnisse durch ein Denken in Dichotomien hergestellt und reproduziert werden. Die dargestellten feministischen Argumentationsstränge Androgynie, Differenz, und egalitäre Differenz bewegen sich im Rahmen von binären Zuschreibungen und reproduzieren auf der Ebene der symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit ein hierarchisches Geschlechterverhältnis. Im Rahmen der sozialen Wirklichkeit können sie empirischen Realitäten Rechnung tragen und durch veränderte Interaktionsmöglichkeiten von Mädchen und Frauen unmittelbar auf das Geschlechterverhältnis einwirken.
- Postmodernes/poststrukturalistisches Denken wurde als ein Denken von Unentscheidbarkeit gekennzeichnet, dass den Blick öffnen kann für ein Wahrnehmen von Dualismen und bipolaren Ordnungsschemata. Das poststrukturalistische Verfahren der Dekonstruktion stellt eine Möglichkeit dar, Mechanismen zur Herstellung von Dualismen, Hierarchien und scheinbar naturhaften „Wahrheiten“ in ihrem symbolischen Bestand aufzuzeigen und zu hinterfragen. Dekonstruktion verweist auf die Unmöglichkeit, sich aus dem zu dekonstruierenden Gebiet zu entfernen, also etwas zu kritisieren und dieses gleichzeitig nicht zu reproduzieren. Dekonstruktion bedeutet so einen Rückgriff auf Bestehendes und beschreibt die Bewegung der „doppelten Geste“.
- Es wurde diskutiert, dass eine Dezentralisierung des Subjekts im poststrukturalistischen Denken eine Abkehr von der Kategorie des bürgerlichen autonomen Subjekts bedeutet. Stattdessen werden Subjekte als mehrdimensional begriffen, die sich von Diskurs zu Diskurs verschieden verhalten. Beispielhaft kann hierfür eine Brüchigkeit der so genannten „Normalbiografie“ benannt werden, deren vorgebliche Homogenität auf einer Alltagsebene schon inkohärent geworden ist. Poststrukturalistisches Denken bedeutet in diesem Zusammenhang, „Abweichungen“ von dieser Konstruktion von Norm nicht pathologisieren bzw. glätten zu müssen, sondern räumt die Möglichkeit ein, gelebte Widersprüche und den Eigensinn von Subjekten aufscheinen zu lassen.

- Macht wird, so wurde aufgezeigt, im poststrukturalistischen Denken als Vielfalt von Kräfteverhältnissen gedacht und als entindividualisierte Denkkategorie begriffen, die sich permanent selbst reproduziert. Damit werden Subjekte zunächst dekonstruiert und gleichzeitig ermöglicht die Unterwerfung unter Macht eine Subjektwerdung. Diese Subjektwerdung geschieht z.B. in sozialen Praktiken wie exemplarisch Sexualität und mithin durch die Unterwerfung unter diese Praktiken, die jene Diskurse fundieren, in denen sich die Basen zur Konstitution der Subjekte bilden. Macht ist so begriffen allgegenwärtig und jeder und jede ist in Diskurse von Macht verwoben. So können auch feministische Projekte und Handlungen von Pädagoginnen nicht als machtfrei begriffen werden.
- Die Kategorie Geschlecht als gesellschaftlichsoziale Konstruktion zu deuten, zeigt das Potenzial auf, diese Kategorie verändern zu können, hegemoniale Zuschreibungen zu dekonstruieren und in ihrem symbolischen Bestand aufzuzeigen. Beispielhaft spiegelt sich diese Überlegung in der Argumentation, dass die Herstellung von Geschlecht eine Interaktion, im Sinne von doing gender ist. Für feministische Strategien zur Veränderung des hierarchischen Geschlechterverhältnisses kann dies bedeuten, dass sie auf dieser Basis des Geschlechts als Existenzweise, als Ausgangskategorie ansetzen und von diesem Ort aus versuchen, die hierarchische Zweigeschlechtlichkeit zu dekonstruieren. Dekonstruktion bedeutet in diesem Zusammenhang, eine Bedeutungsverschiebung von Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht.

Zusammenfassend werden im Folgenden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Analyse von Konzepten zur Mädchenarbeit und der Auswertung der Interviews mit Pädagoginnen aus der Praxis außerschulischer Arbeit mit Mädchen dargestellt. Im Anschluss werden Bausteine einer (de)konstruktiven Mädchenarbeit skizziert.

5.1 Analysen von ausgewählter Theorie und Praxis außerschulischer Arbeit mit Mädchen unter poststrukturalistischen Perspektiven - Zusammenfassung

Die Kategorie Geschlecht ist Ausgangsort in Konzepten zur außerschulischen Arbeit mit Mädchen, deren Hauptzielsetzung es ist, zum Abbau des hierarchischen Geschlechterverhältnisses beizutragen. Damit bewegen sich diese Konzepte in einem Spannungsfeld von Dekonstruktion und Rekonstruktion. Dekonstruktion, indem versucht wird, in der Arbeit mit Mädchen tradierte Zuschreibungen an Mädchen als gesellschaftlich hergestellt aufzuzeigen und diese Zuschreibungen zu verändern und Rekonstruktion, weil durch den Bezug

auf die Kategorie Geschlecht und ein Abgrenzen von Geschlechterstereotypen das hierarchische Geschlechterverhältnis nahezu unausweichlich reproduziert wird. Die zentrale Fragestellung der Konzeptanalyse ist, wie die Autorinnen der Konzepte zur Mädchenarbeit sich in diesem eben dargestellten Spannungsverhältnis bewegen. Zur Klärung dieser Fragestellung wurde der Fokus der Untersuchung auf die feministischen Diskurse gerichtet, auf deren Basis die Autorinnen ihre konzeptionellen Überlegungen gründen. Dabei wurde herausgearbeitet, dass die Überlegungen der Autorinnen Beiträge leisten können zur Veränderung sozialer Wirklichkeiten und diese Konzepte das Potenzial haben, Interaktionen der Geschlechter zu irritieren. Androgynie, Differenzdenken und ein Denken egalitärer Differenz greifen empirische Realitäten von Mädchen z.B. bezogen auf ihre Fähigkeiten und Kompetenzen auf und leisten damit einen Beitrag, Mädchen mit ihren Lebensrealitäten, Wünschen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen. Gleichzeitig wirken diese Ansätze auf einer Metaebene kontraproduktiv, bezogen auf eine Veränderung des hierarchischen Geschlechterverhältnisses. (Vgl. Kapitel 3.4)

Die androgyne Utopie, die sich im Konzept „Mädchenarbeit“ von Renate Klees et al. findet, bezieht sich auf die Kategorien weiblich/männlich und perpetuiert diese. Androgynie als Basis für ein Konzept von Mädchenarbeit zu wählen bedeutet insofern eine Gratwanderung, als dass in dieser Utopie das bipolare Ordnungsschema beibehalten wird und Lebensrealitäten von Frauen und Mädchen in diesem Modell kaum ihren Ort finden, denn der „ganze Mensch“ auf dessen Konstruktion Androgynie zielt, kann als männlich konnotiert begriffen werden. Androgynie reproduziert Konstruktionen über männlich und weiblich und greift die substantiellen Bestimmungen von Zuschreibungen nicht an.

Das Modell der Differenz findet sich in dem Konzept der „Geschlechtsbezogenen Pädagogik“ von Elisabeth Glücks et al.. Durch die Ausblendung der Verfahren Dekonstruktion und Mimesis in diesem Konzept gerät es in die Nähe eines Modells einer „neuen Weiblichkeit“ und bleibt bezogen auf eine Veränderung des hierarchischen Geschlechterverhältnisses affirmativ. Der Maßstab, an welchem Gleichheit gemessen wird, wird in diesem Konzept ebenso wenig thematisiert, wie die verschiedenen Ebenen von Differenz wie z.B. Differenzen unter Mädchen. Gleichzeitig bedeutet der Ansatz von Differenz, dass Mädchen andere Erfahrungen machen können, so indem ihre Kompetenzen und Stärken in Bezug auf andere Mädchen betrachtet werden.

In dem Konzept „feministische Mädchenarbeit gegen den Strom“ beziehen sich Gabriele Möhlke et al. auf ein Denken von Differenz, indem sie die Verschiedenheiten von Mädchen in den Blick nehmen. Zugleich bleibt dieses Konzept im Entwurf einer weiblichen Gegenkultur verstrickt und geht einher mit Hierarchisierungen. So werden z.B. die Fähigkeiten lesbischer Pädagoginnen für die Arbeit mit Mädchen als wertvoller eingeschätzt, als die von heterosexuellen Pädagoginnen. Damit verbleibt das Konzept mit Mädchen zu arbeiten durch seinen Bezug auf eine hierarchische Differenz im Logos dichotomen Denkens.

Das Konzept zur Arbeit mit lesbischen Mädchen von Jule Alltag bezieht sich auf ein Modell von hierarchischer Differenz. Zwar zeigt die Autorin den Konstruktionscharakter der Norm Heterosexualität auf, gleichzeitig werden hier „lesbische Identitäten“ in Abgrenzung zu „heterosexuellen Identitäten“ konstruiert.

Auf der Ebene von sozialen Wirklichkeiten können die Konzepte mitwirken, den Umgang der Geschlechter zu irritieren. Zugleich erreichen sie ihr Ziel, zum Abbau des hierarchischen Geschlechterverhältnisses beizutragen, auf einer Metaebene nur bedingt. So greifen die Autorinnen die Widersprüche in ihren Argumentationen selten auf, sondern glätten diese, so u.a., indem der Maßstab von Gleichheit nicht transparent gemacht wird, oder der Bezugsrahmen von Differenz nicht herausgearbeitet wird.

In den analysierten Konzepten wird darüber hinaus ein Mädchenideal konstruiert, dessen Erreichung angesichts der hohen Anforderungen, die dieses Ideals stellt, nahezu utopisch ist. So werden normativen Bildern über Mädchen so exemplarisch aus Medien neue, feministische Anforderungen gegenübergestellt, die womöglich entgegengesetzte Ideale transportieren. Die Protagonistin in Konzepten zur außerschulischen Arbeit mit Mädchen ist stark und mutig, andere Bilder von Mädchen z.B. in Jugendzeitschriften⁵⁴ sind zum Teil stark sexualisiert. Mädchen bewegen sich in einem Spannungsfeld von patriarchaler Zuschreibungen und feministischen Anforderungen.

⁵⁴ Die sozialisatorische Wirkung von Zeitschriften wiesen Ricarda Gregor und Nicole Lotz in ihrer vergleichenden Studie zu Mädchenzeitschriften nach. „Zwischen Zeitschrift und Leserin besteht ein dynamischer Wechselwirkungsprozeß, in dem das Medium die bei den Konsumentinnen vorhandenen Bilder und Träume aufgreift, an Interessen der Mädchen anknüpft und diese dabei auch in eine bestimmte Richtung lenken, „überarbeiten“ kann“ (Ricarda Gregor; Nicole Lotz 2000: 316).

Eine weitere Ebene in der vorliegenden Arbeit stellt die Beschäftigung mit der Praxis in der Arbeit mit Mädchen dar. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Frage, wie sich Pädagoginnen in ihren Interaktionen mit Mädchen bewegen. Dabei ist weniger eine theoriegeleitete, feministische Verortung der Pädagoginnen von Bedeutung, als vielmehr die Überlegung, wie Pädagoginnen mit Widersprüchen in ihrer Arbeit umgehen. Wie nehmen die Pädagoginnen den Eigensinn der Mädchen auf und wie tragen sie in und durch ihr Handeln zur Dekonstruktion bzw. Rekonstruktionen des hierarchischen Geschlechterverhältnisses bei?

Es wurde herausgearbeitet, dass die Pädagoginnen sich unterschiedlich im Spannungsfeld von Dekonstruktion und Rekonstruktion bewegen.

Die Pädagogin G. begibt sich in ihren pädagogischen Praxen in eine Pendelbewegung von Dekonstruktion und Rekonstruktion. Das bedeutet, dass ihre Intentionen mit Mädchen zu arbeiten, zunächst eine dekonstruktive Ausprägung haben. Als dekonstruktiv können sie insofern gedeutet werden, als dass sie zu einer Verflüssigung von Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht beitragen und Mädchen Optionen zur Selbstinszenierung eröffnen. Exemplarisch bildet sich dies in einer Übung ab, in der die Pädagogin den Mädchen und Jungen verschiedene Bilder von Männern und Frauen zur Auswahl gibt und versucht, ihnen damit eine Erweiterung von Möglichkeiten von Lebensentwürfen aufzuzeigen. Dabei ermutigt sie die Jugendlichen, Bilder von gegengeschlechtlichen Personen auszuwählen. So versucht die Pädagogin ein Spiel mit der Kategorie gender anzuregen. Eine rekonstruktive Wendung nimmt die Situation, indem die Pädagogin in ihrer Reflexion das Verhalten der Mädchen in erster Linie vor dem Hintergrund der Kategorie Geschlecht deutet. Der Fokus ihrer Deutung ist verwoben mit ihrem Arbeitsfeld und ihrer Identifikation mit feministischen Ideen und Idealen. Andere Diskurse und Praktiken, die in dieser Situation bedeutsam sind, blendet sie in ihren Rückblick auf die Situation nicht ein. So reagiert die Pädagogin enttäuscht darüber, dass die Mädchen sich vordergründig analog tradiertter Zuschreibungen verhalten. Oftmals lehnt die Pädagogin deshalb die Selbstpositionierungen der Mädchen ab und erlebt Mädchen einmal mehr als veränderungsbedürftig. Mit ihrer Position den Mädchen, deren Selbstinszenierungen bzw. deren Eigensinn gegenüber begibt sich die Pädagogin in eine rekonstruktive Wendung, indem sie Zuschreibungen an Mädchen z.B. als defizitär wahr nimmt.

Die Pädagogin E. möchte mit ihrer Arbeit dazu beitragen, Handlungskompetenzen von Mädchen zu erweitern und verflüssigt damit potenziell Zuschreibungen an Mädchen. Auch E. schildert oftmals ihre Enttäuschung über Mädchen dann, wenn Mädchen sich nicht so verhalten, wie E. es sich von ihnen wünscht. E. versucht jedoch, Differenzen unter Mädchen in den Blick zu nehmen. Die Selbstinszenierungen von Mädchen kann sie vor diesem Hintergrund kontextbezogen deuten und verknüpft das Verhalten von Mädchen nicht unbedingt mit Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht. Mit ihrem differenzierten und reflektierten Blick kann sie andere Ebenen der Deutung in ihre Reflexion einbeziehen und ihr so eine Bewegung der Dekonstruktion bezogen auf die Interpretation ihres Handelns und des Handelns der Mädchen gelingen. Dies geschieht z.B., indem sie vor dem Hintergrund von Differenz, die Selbstinszenierungen der Mädchen anerkennen kann und Mädchen nicht per se als veränderungsbedürftig konstruiert. E. gelangt in ihrem Handeln und in ihrer Reflexion ihres Handelns zu einer größeren Offenheit gegenüber den Mädchen und ihren Selbstinszenierungen.

Die Pädagogin I. akzeptiert uneingeschränkt das Verhalten der Mädchen mit denen sie arbeitet. In ihrem pädagogischen Handeln stellt sie die Selbstinszenierungen von Mädchen kaum in Frage, sondern nimmt sie fast als naturgegeben hin. So ist es eben so, wenn Mädchen sich für Jungen schön machen, oder sich im Rahmen ihrer Sexualität so verhalten, wie es die Jungen möchten, weil Mädchen sonst Angst haben ihren Freund zu verlieren. Mit ihrer „absoluten Akzeptanz“ dem Verhalten der Mädchen gegenüber festigt die Pädagogin I. Zuschreibungen an Mädchen und die gesellschaftliche Setzung von Heterosexualität als Norm, indem sie das Handeln der Mädchen ausschließlich bezogen auf Jungen deutet. Auf der anderen Seite begibt sie sich in eine Bewegung von Dekonstruktion, indem sie den Subjekstatus, die subjektive Kraft der Mädchen den Jungen gegenüber stärkt. Damit verflüssigt sie auch defizitäre Sichtweisen auf Mädchen, seien sie transportiert durch Jungen oder durch feministische Ideale. I. entpathologisiert Mädchen und ihr Verhalten. Dadurch gelingt ihr eine Bewegung einer großen Offenheit den Mädchen gegenüber.

In ihren Bewegungen im Spannungsfeld von Dekonstruktion und Rekonstruktion bleiben die Pädagoginnen in verschiedenen Ausprägungen in Dichotomien verhaftet - indem sie auf den Eigensinn und die Selbstinszenierungen der Mädchen eingehen, sie als veränderungsbedürftig einstufen bzw. verwerfen. In dem Maße, wie sich die Pädagoginnen in ih-

rem Handeln und ihren Reflexionen über ihr Handeln und das der Mädchen *nicht* in dichotomen Zuschreibungen bewegen, zeigen sie Potenziale von Dekonstruktion von Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht auf.

Aus den Interviews mit Pädagoginnen kristallisiert sich darüber hinaus heraus, wie persönlich aufgeladen das pädagogische Handlungsfeld der Mädchenarbeit ist. So geht es dort nicht allein um das Vermitteln pädagogischen Veränderungswissens, sondern es ist auch immer die Verwobenheit der Emanzipations- und Lebensgeschichte der Pädagogin von Bedeutung. Da im pädagogischen Handeln immer die ganze Person in Prozesse eingewoben ist und sich in Interaktionen mit den Anderen begibt, sind die Umgangsweisen der Pädagoginnen mit den Anderen, mit den Fremden, mit den Mädchen besonders relevant: Die Haltungen der Pädagoginnen den Mädchen gegenüber reichen von Abwehr, Distanz bis hin zur Identifikation. Eine Balance im pädagogischen Handeln zu halten, indem die Andere als eigenständig und different akzeptiert wird und gleichzeitig die Spannung zwischen Identifikation und Abwehr, zwischen Verstehen und Nichtverstehen auszuhalten, bedeutet eine Bewegung von Dekonstruktion und Rekonstruktion, von Verflüssigung und Verfestigung von Zuschreibungen an die Andere in pädagogischen Prozessen.

Aus der Analyse von Konzepten zur Arbeit mit Mädchen und der Auswertung von Interviews mit Pädagoginnen aus Handlungsfeldern von Mädchenarbeit wird deutlich, dass beide Bereiche zu einer Perpetuierung des hierarchischen Geschlechterverhältnisses beitragen und gleichzeitig Potenziale haben, diesen Kreislauf zu durchbrechen.

Das Denken in Dichotomien glättet Widersprüche, und ein Denken und Wahrnehmen von Zwischentönen erscheint kaum möglich. So entstehen „Abweichungen“ von der so genannten Norm: indem u.a. das männliche Prinzip als menschliches Prinzip konstruiert und Weiblichkeit hiervon i.d.R. negativ abgeleitet wird, so auch, indem Heterosexualität als Normalität begriffen wird und Homosexualität als Abweichend diffamiert wird. Im Rahmen der Konstruktion eines feministischen Ideals können nichtfeministische Verhaltensweisen von Frauen und Mädchen abgewertet werden. Der Eigensinn von Mädchen und Frauen kann entlang dieser Abgrenzung kaum akzeptiert werden.

Sowohl in Konzepten zur Mädchenarbeit als auch in den Handlungen von Pädagoginnen können Tendenzen zum Glätten von Widersprüchen aufgezeigt werden und dieses Glätten

von Widersprüchen ist in beiden Bereichen verbunden mit dichotomen Argumentationen bzw. Bewegungen in pädagogischen Interaktionen. Auf der Ebene von unmittelbarer Interaktion kann so womöglich kurzzeitig der Umgang der Geschlechter irritiert werden, auf einer Metabene führt dieses Verharren in bipolaren Denkschemata jedoch eher zu einer Verfestigung, denn zu einem Abbau des hierarchischen Geschlechterverhältnisses sowohl real als auch kategorial. Momente, in denen ein Aufbrechen möglich zu sein scheint, treten dann auf, wenn der dichotome Modus durchbrochen wird so z.B. in einer Akzeptanz des Eigensinns von Mädchen.

Durch das Verfahren der Dekonstruktion im Sinne einer „doppelten Geste“ werden diese Widersprüche zwischen den Veränderungspotenzialen verschiedener Ansätze bzw. Umgangsweisen, bezogen auf soziale Wirklichkeiten und der gleichzeitigen Möglichkeit der Kontraproduktivität, bezogen auf eine Veränderung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen nicht geglättet, sondern herausgearbeitet. Damit kündigt Dekonstruktion vermeintliche Sicherheiten im Umgang mit dem Anderen auf und so wird eine Beziehung zum Anderen, zu den Mädchen, möglich.

Dekonstruktion kann so zu einer Reflexion von Theorie und Praxis außerschulischer Arbeit mit Mädchen beitragen, indem Mädchen als Andere wahrgenommen und anerkannt werden und so ihr Eigensinn, ihre Unberechenbarkeit aufscheinen können.

5.2 Poststrukturalistische Perspektiven und ihre Relevanzen für Theorie und Praxis außerschulischer Arbeit mit Mädchen

Welche Möglichkeiten und Grenzen weisen nun poststrukturalistische Überlegungen über die eben skizzierten Ergebnisse der Analysen von ausgewählter Theorie und Praxis außerschulischer Arbeit mit Mädchen hinaus auf? Im Folgenden werden die zentralen Aspekte des Denkens der Postmoderne/Poststrukturalismus wie Macht, Subjekt, und die feministische poststrukturalistische Sichtweise des Geschlechts als soziale Konstruktion in Bezug auf Arbeit mit Mädchen skizziert. Dabei können diese verschiedenen Aspekte nicht trennscharf heraus gearbeitet werden, da sie einander bedingen.

5.2.1 Arbeit mit Mädchen unter dem Aspekt der Vieldimensionalität von Macht

Poststrukturalistische Sichtweisen auf Macht verdeutlichen, dass Subjekte nie außerhalb von Macht stehen, Macht ist allgegenwärtig, auch in sozialen Praktiken und Beziehungen. So sind auch feministische Projekte nicht als machtfreie Orte zu betrachten. Machtfrei sind

diese Projekte insofern, als dass sie als frei von körperlichen Zugriffen von Männern angesehen werden können. Macht kann in Konzepten und Praxis der Mädchenarbeit auf verschiedenen Ebenen benannt werden: auf der Ebene der Macht des feministischen Diskurses, der Ebene von Konzepten und der Ebene von pädagogischen Handlungen. Das Machtgefälle zwischen Pädagogin und Mädchen gehört hierzu ebenso wie die verschiedenen Ebenen von Macht unter Mädchen und die strukturelle Macht in Projekten von Mädchenarbeit.

In feministischen Zusammenhängen wäre es sinnvoll zu fragen, durch welche Diskurse, Regeln und Normen unbewusst das hierarchische System der Zweigeschlechtlichkeit reproduziert wird. Vor diesem Hintergrund plädiert Susanne Szemerédy, die sich mit der Thematik der Nutzbarmachung von Dekonstruktion in der Arbeit mit missbrauchten/misshandelten Mädchen beschäftigt hat, dafür, die „habitualisierten Praktiken“ von Pädagoginnen und Mädchen in den Blick zu nehmen und soziale Praktiken unter dem Aspekt von Macht zu entschlüsseln (vgl. Susanne Szemerédy 1996: 73).

Die Entschlüsselung alltäglicher Praktiken auf dem Hintergrund von Foucaults Analytik der Macht, kann wesentlich zu einer differenzierteren Erkenntniskompetenz beitragen auf das eigene Verhalten beitragen (Susanne Szemerédy 1996: 77).

Susanne Szemerédy verdeutlicht diese Entschlüsselung⁵⁵ sozialer Praktiken am Beispiel von Autoaggression bei missbrauchten/misshandelten Mädchen:

Hinter dem autoaggressiven Verhalten von missbrauchten Mädchen verbergen sich oftmals Trauer und Schmerz, die durch den Missbrauch bzw. durch die Misshandlung ausgelöst wurden, so Susanne Szemerédy. Schuldgefühle über den Missbrauch bzw. eigene aggressive Tendenzen werden von Mädchen so kompensiert. Autoaggressives Verhalten kann zunächst als geschlechtsspezifisches Verhalten entschlüsselt werden. Susanne Szemerédy spricht sich nun für eine weitergehende Aufschlüsselung dieser Praktik unter dem Aspekt von Macht aus: Wie funktioniert Macht in der Praktik der Selbstbeschädigung? Mädchen müssen sich in dieser Praktik als Handelnde erleben, denn dies kann ein Schritt in Richtung Verhaltensänderung sein, so Susanne Szemerédy:

Eine genaue Entschlüsselung dieser Praktik schließt mit ein, dass das Mädchen zugeben darf, z.B. einen Lustgewinn aus dem Ritzen zu ziehen. Die aktive Seite zu beleuchten bedeutet auch, die Selbstverantwortlichkeit zu betonen. So übernehmen die Mädchen die Verantwortung dafür, dass sie sich mit ihren Wunden in Lebensgefahr

⁵⁵ Vergleiche zum Zusammenhang von Entschlüsselung und Dekonstruktion Fußnote 52

bringen und unterstützen sich selbst, wenn sie sich durch das Ritzen in der Realität halten und sich vor psychotischen Zuständen bewahren (Susanne Szemerédy 1996: 76).

Mädchen können so unterstützt werden zu differenzierten Aussagen und letztlich auch zu differenzierten Einschätzungen über ihr eigenes Verhalten zu gelangen (vgl. Susanne Szemerédy 1994: 70). Auch Pädagoginnen können auf der Basis von entschlüsselten Praktiken differenzierter auf Mädchen eingehen.

Dieser Fokus auf die Arbeit mit missbrauchten und misshandelten Mädchen und dem Ansetzen an deren autoaggressiven Verhalten kann auf Ansätze außerschulischer Arbeit mit Mädchen allgemein erweitert werden.

Das Gefühl des Verlustes von Macht bei adoleszenten Mädchen haben Lyn M. Brown und Carol Gilligan (1994) mit dem „Verlust der Stimme“ gekennzeichnet. Lyn M. Brown et al. beschreiben in ihrer Studie die schwierigen und auch schmerzhaften Anpassungsprozesse von Mädchen auf deren Weg zum Erwachsenwerden. Die Autorinnen arbeiteten heraus, wie Mädchen den Verlust ihrer Stimme und damit auch den Verlust der Verbindung zu ihrem Selbst erleben. „Ich weiß nicht...“ ist eine Aussage, die Lyn M. Brown et al. im Laufe des Forschungsprozesses von Mädchen in der Adoleszenz hörten. Mädchen schieben vielfach ihre Erfahrungen beiseite und modulieren ihre Stimme, wenn sie sich zu jungen Frauen entwickeln (vgl. Lyn M. Brown, Carol Gilligan 1994: 238 f.).

Wenn Mädchen in der Adoleszenz sagen, was sie fühlen und denken, bedeutet das nach der Beschreibung vieler Mädchen, dass sie das Risiko eingehen, ihre Beziehungen zu verlieren und machtlos und ganz allein sind (Lyn M. Brown, Carol Gilligan 1994: 239).

Mit der Entschlüsselung sozialer Praktiken unter dem Gesichtspunkt von Macht und der Betonung der Selbstverantwortlichkeit von Mädchen kann dazu beigetragen werden, dem „Verlust der Stimme“ (vgl. Lyn M Brown, Carol Gilligan 1994) von Mädchen in der Adoleszenz zu begegnen. Die Entschlüsselung sozialer Praktiken von Mädchen unter dem Aspekt von Macht kann Impulse geben, Mädchen als eigenverantwortlich und aktiv Handelnde in den Blick zu nehmen und sie dahingehend zu unterstützen, sich selbst als solche wahrzunehmen. Exemplarisch kann dies an der Aussage von Mädchen „Ich weiß nicht...“ aufgezeigt werden: Wenn Mädchen als aktiv Handelnde akzeptiert werden, können sie sich selbst als aktive, handelnde Subjekte anerkennen. Dies kann dazu beitragen, dass dieser Satz („ich weiß nicht“) von Mädchen umformuliert wird zu Aussagen, in denen sie deut-

lich machen, warum sie etwas wie tun. An diesen Aussagen von Mädchen kann dann im weiteren pädagogischen Prozess angesetzt werden.

Wie schwierig es jedoch ist, den Eigensinn der Mädchen wahrzunehmen und zu akzeptieren, wird deutlich in der Auswertung der Interviews. So schildert die Pädagogin G. eine Situation, in der Mädchen eine Party machen wollen und den Part des Musikmachens an Jungen delegieren. Die Pädagogin will daraufhin die Party absagen (vgl. Kapitel 4.2.1.9: 146). Das Handeln der Mädchen wird in dieser Situation von der Pädagogin in erster Linie bezogen auf die Kategorie Geschlecht gedeutet (vgl. Kapitel 4.3.1). Darüber hinaus kann jedoch eine Analyse sozialer Praktiken bezogen auf Macht dazu beitragen, die Mädchen als eigenverantwortlich Handelnde anzuerkennen. Indem die Pädagogin das tut, müsste sie in ihrer Arbeit nicht in eine negative Sicht auf die Mädchen gelangen und ihrem Impuls nachgeben, aus ihrer Frustration heraus die Party abzusagen. Unter Berücksichtigung des Aspektes von Macht besteht für die Pädagogin die Möglichkeit, sich in eine Verhandlung mit Mädchen zu begeben, und Fragen aufzuwerfen: Warum reagieren die Mädchen so? Warum machen Jungen in der Regel Musik? Was wollen die Mädchen stattdessen an Verantwortlichkeit für ihre Party übernehmen?

Anerkennung des Handelns der Mädchen bedeutet in diesem Fall eben auch, Verhalten von Mädchen auch dann nicht zu sanktionieren, wenn sie sich analog tradierter Geschlechterstereotypen verhalten und sich u.U. auf dieser Party für das Buffet zuständig fühlen. Hier greift eine weitere Dimension von Macht, nämlich eine Abgrenzung feministischer Mädchenideale zu Aspekten der Existenz von Mädchen: So ist Realität in Konzepten und Projekten außerschulischer Arbeit mit Mädchen, dass die Vielfalt von Lebensentwürfen von Frauen und Mädchen, so z.B. Vereinbarkeit von Familie und Beruf und der Wunsch nach Kindern, in eben jenen feministischen Zusammenhängen reduziert wird und damit eine feministische Hierarchisierung von Lebensentwürfen stattfindet.

Diese Bereitschaft bzw. das Vermögen den Eigensinn von Mädchen wahrzunehmen, diesen zu akzeptieren und auf ihn einzugehen, scheint gekoppelt an den Grad der Loslösung der Pädagoginnen von feministischen Konzepten zur Mädchenarbeit, an denen sie sich orientierten. So schildert die Pädagogin E. ihren Wunsch, sich von ihrer Haltung „Ich weiß, was gut für euch ist“ zu lösen und ihre Angebote als Handreichungen für Mädchen zu betrachten. (Vgl. Kapitel 4.2.2.9: 155)

Ein wichtiger Gesichtspunkt in Michel Foucaults (1977) Ausführungen zur Macht ist, neben der Überlegung, Macht als vieldimensional und relational zu begreifen auch der, dass Macht immer auch Potenzial von Widerstand hat. Dabei rekurriert Foucault nicht auf einen „großen Ort der Weigerung“, sondern auf ein Widerstandspotenzial innerhalb von Machtdiskursen (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Es ist demzufolge nicht möglich, sich mit seinem Widerstandsverhalten außerhalb von hegemonialen Machtstrukturen zu bewegen. Bettina Fritzsche (1994), die sich in ihrer Arbeit mit Selbstinszenierungen von Mädchen und Frauen im System der Zweigeschlechtlichkeit beschäftigt hat, macht dieses Verbleiben innerhalb von Machtstrukturen an folgendem Beispiel deutlich:

Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Frauen im Sommer beschließen, sich vor der „Anmache“ der Männer zu schützen, indem sie sich so kleiden, dass diesen der Anblick ihrer Körperformen weitgehend versagt bleibt. Eine solche Selbstinszenierung erlaubt zwar ein souveräneres und unbefangeneres Verhalten in der Öffentlichkeit, bedeutet dabei gleichzeitig eine Selbstbeschränkung, welche sich der männlichen Sexualisierungsmacht beugt (Bettina Fritzsche 1994: 76f.).

Dieses Zitat verdeutlicht, wie Diskurse von Macht durch Unterwerfung auf einer Ebene von Alltagsverhalten von Subjekten perpetuiert werden. Das bedeutet gleichzeitig jedoch nicht, dass im Rahmen dieser Unterwerfungen keine Anknüpfungspunkte für Widerstand existent sind. Eine Möglichkeit ist, Subjekten die Vielfältigkeit von Diskursen aufzuzeigen um ihnen, wenn auch beschränkte, Wahlmöglichkeiten und Ansatzpunkte zum Widerstand zu eröffnen (vgl. Chris Weedon 1991: 136).

Für eine Arbeit mit Mädchen eröffnet diese Sicht auf Macht und Widerstand durchaus Perspektiven, wie Bettina Fritzsche aufzeigt. Sie plädiert dafür, dass Pädagoginnen in der Arbeit mit Mädchen z.B. das Interesse von Mädchen am gegenseitigen Schminken anerkennen und nicht als einseitige Orientierung von Mädchen auf Jungen und Männer zu verwerfen.

Denkbar wäre in diesem Fall beispielsweise ein Workshop, in welchem die kollektive Körperkultur der Mädchen beim gegenseitigen Bemalen, Verkleiden und Fotografieren ausgebaut werden könnte. Ihre Make-up-Kompetenzen (welche der Pädagogin abgehen mögen) könnten dabei für das Ausprobieren verschiedener Gesichtsinzenierungen genutzt werden (Bettina Fritzsche 1994: 79).

Das Aufgreifen dessen, was Mädchen gern tun, eröffnet Möglichkeiten für Widerstand im Sinne von Bedeutungsverschiebung bezogen auf die Kompetenzen von Mädchen. Diese

erscheinen so nicht nur bezogen in ihrer Kontextualität auf das andere Geschlecht, sondern zeigen ein „Potenzial kollektiver Kreativität“ auf:

Ein solcher Blickwechsel erlaubte dabei einerseits eine größere Anerkennung ihrer Kompetenzen und machte darüber hinaus die mögliche Vielfalt von Bedeutungen transparent (Bettina Fritzsche 1994: 79).

Bettina Fritzsches Überlegungen stellen einen Baustein für eine (de)konstruktive Arbeit mit Mädchen dar. Gleichzeitig verdeutlichen auch sie eine Hegemonialität feministischer Diskurse über Mädchen: Zwar plädiert Bettina Fritzsche dafür, am Eigensinn von Mädchen anzusetzen (wenn Mädchen sich gerne Schminken, dann wird ein Schminkkurs angeboten) und wertet ihn nicht von vorne herein ab. Zugleich erscheint es aber notwendig das Handeln der Mädchen in seiner Bedeutung zu verschieben, damit es nicht nur als „männertlich“ gedeutet wird und Pädagoginnen die Schminkkompetenzen der Mädchen besser anerkennen können. So werden Mädchen auch in der Argumentation von Bettina Fritzsche als veränderungsbedürftig konstruiert, vor dem Hintergrund eines feministisch geprägten Maßstabes, der hier nicht transparent, jedoch inhärent ist.

In Theorie und Praxis von außerschulischer Mädchenarbeit erscheint es notwendig, Interpretationen von Handeln und Verhalten von Mädchen nicht allein auf die Kategorie Geschlecht zu beziehen, sondern gleichzeitig auf Aspekte von Macht. Dabei ist von Bedeutung, auch die existenten feministischen Konstruktionen über Mädchen aufzudecken und die Diskurse, auf denen die Konzepte basieren, zu reflektieren.

5.2.2 Die Vieldimensionalität von Subjekten und ihre Bedeutung für eine außerschulische Arbeit mit Mädchen.

Die Konzeption des modernen souveränen Subjekts wird Descartes als einer der „kopfgärenden Väter“ (Susanne Maurer 1996) zugeordnet (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Die Idee des modernen souveränen Subjekts veränderte sich mit zunehmender Komplexität von Gesellschaften.

Die Konstruktion des stabilen Subjekts der Aufklärung, wird durch gesellschaftliche Verschiebungen bzw. neuen Bewegungen, wie z.B. die Entdeckung des Unbewussten, strukturalistische und poststrukturalistische Argumentationen, die Disziplinarmacht und feministische Bewegungen brüchig, dezentriert und dekonstruiert hin zu den postmodernen, fragilen Identitäten. Die Überlegungen, bezogen auf „multiple Identitäten“ (Bilden; Keupp 1989),

verweisen auf eine Vieldimensionalität von Subjekten. In diesem Zusammenhang ist der Aspekt der Vielfalt im Denken nichthierarchischer Differenzen bedeutsam, so benennen die italienischen Differenztheoretikerinnen die verschiedenen Ebenen von Differenzen in und unter Frauen (vgl. Kapitel 2.1.2.2) und beziehen damit soziale Wirklichkeiten von Frauen und Differenzen und Vielfalt in und unter Frauen ein.

Von diesen Veränderungen und Vielschichtigkeiten ist das Subjekt der Pädagogik (Wer lernt was und auf welche Weise? Wer kann gebildet werden?) ebenso betroffen, wie z.B. das Subjekt der Erkenntnistheorie (Wer denkt und auf welche Weise?), das Subjekt in der Politik und Geschichte (Wer handelt? Wer nimmt teil?) (vgl. Susanne Maurer 1996: 112ff.).

Das Subjekt in der Pädagogik ist weder ahistorisch noch geschlechtsneutral. Das belegt die Zuordnung des Denkens der Pädagogik auf vornehmlich männliche Denker (vgl. Ilse Brehmer 1993), die Verortung der Praxis der Pädagogik als „weibliche Domäne“ und „geistige Mütterlichkeit“ (vgl. Ilona Ostner 1986), die Segregation von Mädchen und jungen Frauen aus der Jugendbewegung (vgl. Magdalena Musial 1995, Irmgard Klönne 1985) und auch das Subsumieren von weiblichen Jugendlichen im Rahmen der Jugendarbeit der Nachkriegszeit (vgl. Monika Savier, Carola Wild 1980; Klees et al. 1992). Erst mit der zweiten Frauenbewegung und der Entwicklung von Ansätzen außerschulischer Mädchenarbeit, gelangt eine Geschlechterdifferenz bezogen auf Subjekte der Pädagogik in den Blick (vgl. Kapitel 3.1).

Zwar wird in der pädagogischen Tradition das Subjekt als Zentrum seines Tuns begriffen, doch gleichzeitig wird es im Zusammenhang mit der Überlegung der Bildbarkeit und Bildungsnotwendigkeit als veränderbar verstanden (vgl. Susanne Maurer 1996: 116). Dies verweist auf eine Sicht auf Subjekte in der Pädagogik, die das Potenzial hat, den Eigensinn und die Wandelbarkeit von Subjekten anzuerkennen. Das Subjekt kann in poststrukturalistischen Diskursen als fragil und brüchig gekennzeichnet werden. Diese Widersprüche deuten den Eigensinn und die Eigendynamik von Subjekten und die Differenzen von und in Subjekten an. Astrid Albrecht-Heide beschreibt die Produktivität von Widersprüchen, wenn sie kontextualisiert und wach gehalten werden:

Es geht m.E. darum, die in der multiplen Identität wach gehaltenen Widersprüche und Brüchigkeiten wachzuhalten; denn sie können eine Empathie- und Veränderungsquelle sein. Wird die „multiple Identität“ hingegen, wie erwähnt, bewusstlos oder machtsstrategisch ausgelebt, so ist sie eher gewalthaltig oder gewalt(re)produzierend (Astrid Albrecht-Heide 1995b: 8).

Vor diesem Hintergrund erscheint eine Notwendigkeit, die Sichten auf Subjekte in der Pädagogik zu überprüfen: wird mit einem pädagogischen Konzept bzw. einer Herangehensweise das Subjekt als Adressat bzw. Adressatin gesehen, mit der Intention auf ein bestimmtes Ziel hinzuarbeiten? Oder wird das Subjekt in pädagogische Prozesse einbezogen, deren Verläufe und Ausgänge offen sind? Letzteres würde bedeuten, den Eigensinn und die Widersprüchlichkeiten von Subjekten anzuerkennen. Pädagogik kann scheitern, wenn sie diesen Eigensinn nicht mit einbezieht.

Zu fragen ist vor diesem Hintergrund, ob bzw. wie der Eigensinn und die Eigendynamik in der Pädagogik und, fokussierter auf den Gegenstand der Arbeit, in Theorie und Praxis von außerschulischer Mädchenarbeit wahr- und ernst genommen wird.

Bezogen auf Konzepte zur Mädchenarbeit bedeutet dies, zu überprüfen, inwieweit dort Vorstellungen für eine Arbeit mit Mädchen entworfen werden, die zielorientiert *auf etwas* hinarbeiten. Das kann ein feministisches Ideal sein, welches in Konzepten entworfen wird, dass kann ein verdeckter androzentrischer Maßstab sein, entlang dem Mädchen bestehen sollen und das können auch Vorstellungen über bestimmte Identitäten sein, die die Mädchen ausformen bzw. annehmen sollen.

Für eine pädagogische Praxis bedeutet diese Sicht auf Subjekte, die eigenen Ansprüche als Pädagogin, das eigene Tun und die eigenen Identifizierungen und Abwehrmechanismen immer wieder zu reflektieren. Als Beispiel soll auch an dieser Stelle eine Situation aus den Interviews benannt werden, in der die Produktivität der Reflexion des eigenen Handelns bezogen auf die Subjektivität von Mädchen deutlich wird:

Die Pädagogin G. berichtet, dass sie über einen längeren Zeitraum mit den Mädchen mit denen sie arbeitete, zu einem Fußballplatz ging und die Mädchen dort Fußball spielten. An einem Tag jedoch, war der Fußballplatz besetzt von einer Gruppe Jungen, die dort spielten. Die Mädchen stellten sich an den Rand und sahen den Jungen beim Spielen zu. Die Pädagogin forderte die Mädchen auf, doch mit den Jungen gemeinsam zu spielen. Die Mädchen verweigerten sich jedoch und die Pädagogin ärgerte sich über das Verhalten der Mädchen und wusste nicht, wie sie reagieren sollte

Durch die Interviewsituation begab sie sich in eine Reflexion der Situation und gelangte zu der Erkenntnis, dass auch sie als Mädchen, obwohl sie immer viel Sport getrieben hatte, den gemeinsamen Sportunterricht mit Jungen abgelehnt hat und nie mit Jungen Fußball

gespielt hätte (vgl. Kapitel 4.2.1.9: 147). In dem sie sich auf ihr eigenes Mädchen-Sein zurück besinnt, kann sie die Vielschichtigkeit von Mädchen, und deren situativ unterschiedliches Verhalten erkennen und akzeptieren und damit Widersprüchlichkeit wach halten, zwischen ihrem intendierten Ziel und dem Wollen der Mädchen. Auch bei der Pädagogin I. ist es der Rückgriff auf ihre eigene Pubertät und ihren eigenen Emanzipationsprozess, der es ihr ermöglicht, die Mädchen so anzunehmen wie sie sind, und den Eigensinn der Mädchen aufscheinen zu lassen.

Die Erfahrung, dass die Erinnerung an die eigene Mädchenzeit hilfreich ist für den Umgang mit Mädchen, konnte von mir auch immer wieder in Weiterbildungen zum Thema „Mädchenarbeit“ gemacht werden. Die Pädagoginnen bekamen dort die Aufgabe, sich zurück zu erinnern an ihre eigene Pubertät und Adoleszenz. Durch diese Reise in ihre Vergangenheit, beschrieben sie, Mädchen und ihr Verhalten nun besser nachvollziehen zu können. Die Pädagoginnen gingen nach der Weiterbildung zum einen mit einem Fundus von theoretischen Überlegungen in die Arbeit mit Mädchen und konnten zum anderen, diese Überlegungen und Konzeptionen in Beziehung zu sich selber setzen und zu den Mädchen, mit denen sie arbeiten. Durch ihre Fähigkeit zur Reflexion war es ihnen möglich, in ihrem pädagogischen Alltag einen „Schritt neben sich zu treten“ und fundierter das eigene Handeln zu reflektieren: Stülpten sie Mädchen gerade eine Konstruktion von Mädchensein über? Konfrontierten sie sie mit einem feministischen Ideal? Übertrugen sie eigene Anteile auf die Mädchen usf.. Diese Reflexion ermöglicht das Wachhalten und die Akzeptanz eigener Widersprüchlichkeiten als Frau und als Pädagogin. Dieses Erkennen der eigenen Widersprüchlichkeit kann durch die Begegnung und später mit dem Wachhalten des eigenen Mädchen-Seins befördert werden. Reflexion kann dazu beitragen, in der Pädagogik einen Prozess zu initiieren, in dem nicht allein eine Erreichung eines von Konzepten o. Ä. formulierten Ziels im Mittelpunkt steht, sondern verstärkt auch die Mädchen selbst. Auch die Differenzen in und unter Mädchen stehen damit im Fokus und sie sind Subjekte pädagogischen Handelns. Ihr Eigensinn muss von der Pädagogin nicht als störend und frustrierend empfunden werden, sondern kann als bereichernd und als Anknüpfungspunkt für pädagogische Angebote und Anregungen begriffen werden. Diese Herangehensweise, die sowohl eine Rückgriffsmöglichkeit auf konzeptionelle Überlegungen bzw. pädagogisches Wissen, als auch eine Ebene der Reflexion und ein in-Verhältnis-setzen des eigenen Handelns bezogen auf die Adressatinnen ist, kann das „Interventionsparadox“ in

der außerschulischen Mädchenarbeit relativieren, indem Mädchen in ihrer Subjektivität akzeptiert werden.

5.2.3 Die Kategorie Geschlecht als soziale Konstruktion – Perspektiven für eine außerschulische Mädchenarbeit

Geschlecht (sex) wird im feministischen Poststrukturalismus als kulturell produzierte Kategorie und Geschlechtsidentität (gender) als kulturelle Zuschreibung betrachtet. Weder der Geschlechtskörper noch die Geschlechtsidentität bzw. das soziale Geschlecht bedingen sich biologisch. Judith Butler (vgl. Kapitel 2.2.3.1) argumentiert gegen eine Monokausalität in der Konformität von sex und gender, denn weder die Konstruktion Mann kann allein dem männlichen Körper, noch die Konstruktion Frau allein dem weiblichen Körper zugeordnet werden. Dies impliziert jedoch keine Beliebigkeit, in der Geschlecht gewechselt werden kann, denn die Herstellung von Geschlecht ist ein interaktiver Akt. So betont Judith Butler, dass mit der Entkoppelung von Geschlecht und Geschlechtskörper der Wegfall des Identitätszwanges, sich einem Geschlecht zuordnen zu müssen, obsolet werden kann. Sie argumentiert dahingehend, dass wir nicht die Geschlechter sein müssen, die wir geworden sind. Geschlecht ist das, was wir tun und nicht das, was wir sind, im Sinne von doing gender. Gleichzeitig existieren wir als die Geschlechter, die wir geworden sind, und dieses Geschlecht ist der Ausgangsort, um Veränderungen bezogen auf das hierarchische Geschlechterverhältnis einzuleiten (vgl. Kapitel 2.3). Judith Butler begreift Geschlechter als Inszenierungen und in der Abweichung von Wiederholungszwängen liegt ein Potenzial von Subversion, so Judith Butler.

Das Abweichen von gängigen Bezeichnungspraxen und das Parodieren der Geschlechter begreift Judith Butler als Wege zur Politik einer Veränderung bezogen auf eine Verschiebung von Geschlechternormen. In der Möglichkeit des Modifizierens von Bezeichnungspraxen liegt ein Baustein für eine Arbeit mit Mädchen. Bettina Fritzsche verweist auf eben jene Überlegungen Butlers und formuliert als eine Bedeutung für Mädchenarbeit:

Der besondere Nutzen, welcher sich bezüglich einer feministischen Pädagogik aus Butlers Überlegungen ziehen lässt, liegt meines Erachtens in ihrer radikalen Absage an Ansätze, welche einen feministischen Widerstand jenseits von Macht- und Geschlechternormen suchen, sowie in ihrem Aufruf zu einem strategischen Vorgehen innerhalb der Normen und mit diesen (Bettina Fritzsche 1994: 81).

Wichtig ist Bettina Fritzsche, Mädchen eine Bandbreite an Optionen von Selbstinszenierungen und leiblichen Stilen unabhängig von deren geschlechtlicher Besetzung aufzuzeigen.

Für ebenso nützlich wie das Erproben männlich besetzter Selbstinszenierungen halte ich dabei das Spiel mit vorherrschenden Darstellungen von Weiblichkeit in der Mädchenpädagogik. Ein spielerisches Umgehen mit den gängigen Weiblichkeitsklischees könnte hierbei die Strukturen, welche diese aufrechterhalten sowie ihre Vor- und Nachteile verdeutlichen. Ein solcher Prozess stellte eine geeignete Grundlage für die Überwindung habitualisierter Inszenierungsmuster dar (Bettina Fritzsche 1994: 82).

Die Anregung von Butlers Denken, bezogen auf Parodie und Subversion in der Mädchenarbeit durch eine Bedeutungsverschiebung Konstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit als solche zu entlarven, ist produktiv für eine Perspektive von Mädchenarbeit. Gleichzeitig kann das Ziel nicht die Überwindung von habitualisierten Inszenierungsmustern sein, wie Bettina Fritzsche es formuliert, sondern eher das Entschlüsseln dieser Selbstinszenierungen. Der Anspruch von Überwindung verwirft wieder etwas – im Zweifel den Eigensinn und die Lebensrealitäten von Mädchen. Durch eine Entschlüsselung hingegen, können die habitualisierten Inszenierungsmuster beibehalten und gleichzeitig deren Konstruktionscharakter und damit deren Veränderungspotenzial aufgezeigt werden. Auch in diesem Zusammenhang greift die „doppelte Geste“ von Dekonstruktion, die die Notwendigkeit von Dekonstruktion und Rekonstruktion aufzeigt.

5.3 Bausteine einer (de)konstruktiven Arbeit mit Mädchen - Resümee

Die Beschäftigung mit poststrukturalistischen Sichtweisen und das Verfahren von Dekonstruktion im Sinne einer „doppelten Geste“ ermöglicht ein Aufzeigen von Mechanismen zur Herstellung von Geschlecht und Geschlechterverhältnis und ein gleichzeitiges in Fragestellen von essentiellen Zuschreibungen an die Kategorie Geschlecht. Ausblendungen in feministischen Überlegungen zur Mädchenarbeit können so heraus gearbeitet werden.

Die Erkenntnis, dass Mädchenprojekte keine machtfreien Orte sind, fordert dazu auf, die verschiedenen Diskurse in Konzepten und in Praxen von Mädchenarbeit aufzudecken. Dabei sind die habitualisierten Praktiken von Pädagoginnen ebenso zu hinterfragen, wie die Praktiken von Mädchen. Bei der Entschlüsselung dieser Praktiken ist es wichtig, den Eigensinn von Mädchen zu akzeptieren. Diese Akzeptanz des Eigensinns gilt auch in Überlegungen bezogen auf Widerstand, der überall dort potenziell ist, wo Macht ist. Mädchen eine Vielfältigkeit von Diskursen aufzuzeigen, damit sie sich ihnen Optionen eröffnen, ist

dabei ebenso von Belang, wie eine Bedeutungsverschiebung bezogen auf Kompetenzen von Mädchen. Gleichzeitig gilt es hegemoniale, feministische Diskurse und Konstruktionen über „ideale Mädchen“ transparent zu machen. Und auch hier muss die Anerkennung der Mädchen in ihrem Sein und mit ihrem Wollen ein wichtiger Aspekt sein. Es gilt zu überprüfen, mit welchem pädagogischen Konzept bzw. welcher Haltung in die Arbeit mit Mädchen gegangen wird.

Bezogen auf die Praxis ist es unablässig, die eigenen Identifikationen und Abwehrmechanismen immer wieder zu reflektieren. Hilfreich kann hier ein Rückgriff auf die eigenen Erfahrungen der Pädagogin in der Pubertät und Adoleszenz sein. Bereichernd in der Arbeit mit Mädchen ist darüber hinaus, die Überlegungen poststrukturalistischer Feministinnen für eine konkrete pädagogische Arbeit nutzbar zu machen. Exemplarisch durch einen spielerischen Umgang mit geschlechtlichen Identitäten und mit Hilfe von Parodie, um Selbstinszenierungen von Mädchen zu dechiffrieren.

Poststrukturalismus ist ein Denken von Ambiguität und kann den Blick öffnen für ein Wahrnehmen von Dualismen und Differenzen. Für eine außerschulische Mädchenarbeit bedeutet dies, angesichts der realen Segregation von Mädchen und Frauen in der Gesellschaft, am Geschlecht als Existenzweise mit seinen Implikationen anzusetzen und Mädchenarbeit als Baustein für eine Veränderung des Geschlechterverhältnisses in einer Perspektive von egalitärer Differenz zu begreifen. Das heißt, den Maßstab für Gleichheit offen zu legen und gleichzeitig die Perspektive der Anderen zu beachten. Um die Perspektive der Anderen wach halten zu können, ist das Verfahren der Dekonstruktion von Bewandtnis: Die Akzeptanz dessen, den Anderen bzw. die Andere nicht einordnen zu können, weder seine Bedeutung für das eigene Handeln noch die Wirksamkeit des eigenen Handelns auf den Anderen bzw. die Andere berechnen zu können, bedeutet einen Abschied von einer pädagogischen Fiktion, Menschen nach Idealbildern formen zu können. Damit wird die Idee einer planmäßigen Erziehung durch das theoretische Feld des Poststrukturalismus in Frage gestellt. Das Interventionsparadox wird vor diesem Hintergrund verflüssigt. Und in dem dieses Interventionsparadox mit seinen Implikationen von Gefühlen der Ohnmacht und der Frustration aufgeweicht wird, kann der Blick geöffnet werden, für eine Pädagogik,

die eine Akzeptanz für die Unplanbarkeit von pädagogischen Handlungen und Prozessen goutiert.

Poststrukturalismus und Dekonstruktion auf Pädagogik zu beziehen, ist eine Anregung, Menschen mit ihren Lebensweisen in den Blick zu nehmen und bedeutet, Mädchen als Subjekte und Expertinnen ihrer eigenen Lebenswelt zu akzeptieren. Das meint gleichzeitig nicht eine der Postmoderne vorgeworfene Beliebigkeit, kein „anything goes“⁵⁶, sondern eine Akzeptanz und Offenheit der eigenen Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten.⁵⁷

Poststrukturalismus und Dekonstruktion bezogen auf pädagogische Praxis zu denken, bedeutet nicht Handlungsunfähigkeit, sondern eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, in dem Widersprüche und Brüche eben nicht geglättet werden, sondern in dem sie aufgegriffen und an ihnen angesetzt, pädagogische Prozesse initiiert werden können.

Und auch der Machtanspruch von Pädagogik (ich weiß was gut für dich ist) kann durch Dekonstruktion im Annehmen von Unentscheidbarkeit und Differenz transparent gemacht werden. Zu einer Abkehr der Zielorientierung in der Pädagogik können bestehende Konzepte zur Mädchenarbeit, nach kritischer Auseinandersetzung mit ihnen, beitragen. Angesichts der Notwendigkeit der Akzeptanz von Differenz und Unentscheidbarkeit können auch Konzepte zu einer (de)konstruktiven Arbeit mit Mädchen beitragen, die die Anerkennung der Perspektive der Anderen in den Mittelpunkt stellen und die die Neugier auf die Einmaligkeit der Einzelnen⁵⁸ wach halten. Beispielhaft hierfür steht das Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ von Annedore Prengel (1993)⁵⁹ (vgl. zu Annedore Prengel Kapitel 2.1.2.2).

⁵⁶ Diese Angst vor postmoderner Beliebigkeit in der Pädagogik spiegelt sich eindrücklich in dem Sammelband von Dieter Baacke et al. (1985) wieder.

⁵⁷ Der Sozialpädagoge Manfred Kappeler argumentiert für eine Anerkennung des Subjektstatus von Kindern und Jugendlichen in allen Feldern der Jugendhilfe und redet damit wider einer „Gefälligkeitspädagogik“: „Wenn wir Akzeptanz in einem professionellen Sinn begreifen wollen, dann steckt darin die Frage an die Offenheit unserer Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten bezogen auf Lebensbedingungen und subjektive Entscheidungen von Kindern und Jugendlichen, die sich in anderen Lebenswelten bewegen, als den unseren. Dazu gehört auch, dass wir ihre Entscheidungen und Schritte, die wir als „Notlösungen“ empfinden, so verstehen, dass *auch die Notlösung eine Lösung* ist, in diesem Moment, in dem eine Entscheidung getroffen werden muß. Im weiteren ist zu sehen, in welche Situationen von Not dieser Weg der Lösung sie wieder bringt. Das ist unsere Aufgabe, sie damit zu konfrontieren; aber nicht, um ihnen Weg vorzuschreiben, sondern um zu klären, wie sie das durchstehen und überleben können“ (Manfred Kappeler 1999: 395).

⁵⁸ Der Mechanismus, dass eine Gemeinsamkeit sich erst durch die Anerkennung der Einzelnen erkennen läßt, findet sich auch in der Dialektik von Gleichheit und Differenz (vgl. Kapitel 2.1.2.2: 29).

⁵⁹ Annedore Prengel verortet ihre Studie im Feld der Kritischen Theorie und rekurriert damit nicht auf Postmoderne und Poststrukturalismus. Sie verweist jedoch auf den Nutzen der Verknüpfung von Postmoderner und Kritischer Theorie, den sie in der Vertiefung von demokratischem Denken in der Dimension von Pluralität verortet (vgl. Annedore Prengel 1993: 19).

Pädagogik der Vielfalt ist ein Plädoyer für Prozesshaftigkeit in pädagogischen Interaktionen und für die Unbestimmbarkeit von Menschen. Dabei wendet sich dieser Ansatz von Pädagogik gegen jegliche Verdinglichungen in Gestalt von Definitionen und das bedeutet auch, den Verzicht von Leitbildern in der Pädagogik (vgl. Annedore Prengel 1995: 185). Ansätze, in der Pädagogik den Anderen in den Mittelpunkt zu stellen, können bereichert werden durch poststrukturalistische Sichtweisen auf die Vieldimensionalität von Macht und Subjekten und der Argumentation, dass das Geschlecht eine soziale Konstruktion ist. Macht- und herrschaftskritische Überlegungen können so in ein Denken und in eine Pädagogik egalitärer Differenz, einbezogen werden. Diese poststrukturalistischen Impulse können z.B. durch das Verfahren der Dekonstruktion, Referenzsysteme von Egalität und Differenz transparent machen und so die Grenzen des Spannungsfeldes von egalitärer Differenz aufzeigen. Zu einer Überschreitung dieser Grenzen können poststrukturalistische Argumentationen beitragen.

Angesichts der komplexen Theorie von Poststrukturalismus und Dekonstruktion kann kaum ein neues Konzept für Theorie und Praxis einer außerschulischen Mädchenarbeit entworfen werden. Die hier skizzierten Aspekte sollen vielmehr als Bausteine für eine „(de)konstruktive Mädchenarbeit“ begriffen werden und Anregungen und Ansatzpunkte für eine weitergehende Reflexion von Theorie und Praxis außerschulischer Arbeit mit Mädchen sein.

An dieser Stelle soll noch einmal verwiesen werden, auf die erkenntnisleitenden poststrukturalistischen Überlegungen (vgl. Kapitel 2.4).

Poststrukturalistisches Denken bedeutet ein Denken von Ambiguität und verweist auf Mehrdeutigkeit und Unentscheidbarkeit. Diese Unentscheidbarkeit kann als produktiv für Prozesse in der Pädagogik begriffen werden. Unentscheidbarkeit bedeutet, sich Optionen zu eröffnen und sich von einem Modell von „Trichterpädagogik“ verabschieden zu können. Unentscheidbarkeit bedeutet darüber hinaus, Situationen in der Pädagogik weitergehend deuten zu können und mithin einen größeren Interventionsspielraum zu erlangen, weil sich mehr Ansatzpunkte für pädagogische Prozesse eröffnen (vgl. Kapitel 4.3.) Das Denken von Ambiguität kann dazu beitragen, den Fokus in pädagogischen Prozessen zu erweitern und dichotome Ordnungsschemata z.B. bezogen auf die Kategorie Geschlecht zu hinterfragen. Dekonstruktion als analytisches Verfahren leistet hierzu seinen Beitrag, indem mit Hilfe

dieses Verfahrens, Mechanismen aufgezeigt werden können, durch die Zuschreibungen an die Kategorie Mädchen verflüssigt bzw. verfestigt werden.

Im Zusammenspiel von poststrukturalistischen Sichtweisen von der Vieldimensionalität von Macht, Subjekt und Geschlecht (doing gender) können Verhaltensweisen und Selbstinszenierungen von Mädchen und jungen Frauen entpathologisiert werden. So müssen sich Deutungen von pädagogischen Interaktionen eben nicht auf die Kategorie Geschlecht erschöpfen, sondern ihre Interdependenz mit anderen Kategorien kann berücksichtigt werden. Bezogen auf den Aspekt Macht kann dies bedeuten, habitualisierte Praktiken von Mädchen zu entschlüsseln, ihre Verwobenheit in Machtstrukturen aufzuzeigen und sie als aktiv Handelnde wahrzunehmen.

Bezogen auf doing gender kann dies bedeuten, Verhalten von Mädchen nicht ausschließlich auf ihr Geschlecht zu deuten, sondern als Inszenierungen zu begreifen: Mädchen *sind* dann nicht einfach Mädchen, sondern sie sind es, weil sie es *tun* und weil die Pädagoginnen mit tun.

Dekonstruktion im Sinne der „doppelten Geste“ bedeutet, dass neue Entwürfe einer Arbeit mit Mädchen auf Bestehendes zurückgreifen und gleichzeitig Neues, Verändertes aufzeigen. Das meint, dass bestehende Konzepte zur außerschulischen Mädchenarbeit eben nicht verworfen werden, sondern dass sie aus einer Perspektive analysiert werden, die ihre Interdependenzen in Prozesse von Dekonstruktion und Rekonstruktion der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit aufzeigt.

Wichtig ist, dass die Notwendigkeit von außerschulischer Mädchenarbeit nicht länger mit verdeckten defizitären Sichtweisen auf Mädchen und jungen Frauen definiert und argumentiert wird. Und auch eine unreflektierte Vermischung von Mädchenarbeit und Mädchenpolitik reproduziert eine funktionalisierende Tendenz von Pädagogik. Andere Felder der Jugendhilfe, wie z.B. Jugendhilfeplanung eignen sich eher für eine unbestritten notwendige Politik für die Durchsetzung der Interessen von Mädchen und vor allem mit Mädchen. Außerschulische Arbeit mit Mädchen muss ihre Rechtfertigung in erster Linie aus den komplexen Lebensrealitäten von Mädchen und jungen Frauen beziehen. Bei der Bewältigung dieser Aufgaben haben sie Anspruch auf eine vielfältige Unterstützung, deren

Umfang, Art und Weise von ihnen selbst zu wählen und zu bestimmen sind. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass eine Diskussion ob bzw. inwieweit außerschulische Mädchenarbeit von Bedeutung ist, obsolet ist. Es darf nicht darum gehen, die Idee von der Arbeit mit Mädchen als eigenständige Zielgruppe von Jugendarbeit aufzugeben und auch nicht, die Forderungen nach eigenen Räumen und ausreichender finanzieller Ausstattung einzustellen. Mädchenarbeit muss sich jedoch in ihrer Theorie und Praxis einer kritischen Reflexion unterziehen und sich so verändern, das insbesondere informelle kulturelle Praktiken von Mädchen Akzeptanz im Rahmen von Mädchenarbeit erfahren und nicht allein feministische Theorien und ihre Durchsetzung in den Vordergrund der Arbeit gerückt werden.

Das ist kein Plädoyer für eine nichtfeministische Arbeit mit Mädchen, sondern ein Appell dahingehend, sich funktionalisierende Tendenzen in der Mädchenarbeit bewusst zu machen.

Außerschulische Arbeit mit Mädchen ist ein persönlich aufgeladenes Feld und immer auch sind die Pädagoginnen mit ihren eigenen Lebensgeschichten und ihren eigenen Emanzipationsprozessen in die Arbeit mit Mädchen eingewoben. Vor diesem Hintergrund wäre es sinnvoll, Konzepte für Mädchenarbeit bezogen auf Anforderungen für Pädagoginnen zu entwerfen. So würden nicht neue Forderungen und mithin Zuschreibungen an Mädchen im Mittelpunkt konzeptioneller Überlegungen stehen, sondern eine noch weitergehende Fundierung von Handlungs- und Reflexionskompetenzen von Pädagoginnen.

6. Bibliographie

- Abels, Gabi** (1997): Zur Methodologie-Debatte in der feministischen Forschung. In: Friebertshäuser; Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 131-143
- Albrecht-Heide, Astrid** (1995): Herrschaftssubjekt und Dominanzkultur – Über die Konstruktion der neuzeitlichen dichotomen Geschlechterhierarchie als ein Element der Dominanzkultur. In: Bertrams, Annette (Hrsg.): Dichotomie, Dominanz, Differenz. Frauen platzieren sich in Wissenschaft und Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 191-204
- Albrecht-Heide, Astrid** (1995b): Wege aus der Gewalt in der Dominanzkultur. Unveröffentlichtes Manuskript. 1997 veröffentlicht in: Vogt, Wolfgang.R..(Hrsg): Kultur des Friedens: Wege zu einer Welt ohne Krieg. Darmstadt: Bogen
- Albrecht-Heide, Astrid** (1996): „Wir sind mit Leib und Seele Markt.“ Konkurrenz – Individualisierung – Gemeinwohl. In: Nachrichtendienst (DEAE) 2: 2-10
- Alltag, Jule** (1996): „...eigentlich habe ich es schon immer gewusst.“ - Lesbisch-feministische Arbeit mit Mädchen und jungen Lesben. Hamburg: Verlag Frühlingserwachen
- Baacke, Dieter (Hrsg.)** (1985): Am Ende – postmodern: Next wave in der Pädagogik. Weinheim und München: Juventa
- Bast, Christa** (1988): Weibliche Autonomie und Identität. Untersuchungen über die Probleme von Mädchenerziehung heute. Weinheim und München: Juventa
- Baumann, Zygmunt** (1996): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt/Main: Fischer
- de Beauvoir, Simone** (1960): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek: Rowohlt
- Beck, Ulrich** (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M: Suhrkamp TB
- Belotti, Elena, G.** (1973): Was geschieht mit kleinen Mädchen? München
- Benhabib Sylva; Butler, Judith; Cornell, Drucilla; Fraser, Nancy** (1993): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a.M: Fischer.
- Bertrams, Annette (Hrsg.)** (1995): Dichotomie, Dominanz, Differenz. Frauen platzieren sich in Wissenschaft und Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Bilden, Helga** (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Ulig (Hrsg): Neues Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz
- Bilden, Helga; Keupp, Heiner (Hrsg.)** (1989): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie
- Bitzan, Maria** (1993): Parteilichkeit zwischen Politik und Professionalität. In: Heiliger; Kuhne (Hrsg.): Feministische Mädchenpolitik. München: Frauenoffensive
- Blanchot, Maurice** (1987): Michel Foucault vorgestellt von Maurice Blanchot. Tübingen: Edition Diskord
- Bock, Ulla** (1988): Androgynie und Feminismus. Frauenbewegung zwischen Institution und Utopie. Weinheim und Basel: Beltz
- Bohnsack, Ralf** (1991): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske und Budrich

- Bohnsack; Ralf (Hrsg)** (1998): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske und Budrich
- Böhnisch, Lothar** (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa
- Böhnisch, Lothar; Winter, Reinhard** (1993): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim und München: Juventa
- Böhnisch, Lothar** (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa
- Brantenberg, Gert** (1997): Die Töchter Egalías. Ein Roman über den Kampf der Geschlechter. München: Frauenoffensive
- Brehmer, Ilse** (1993): Mütterlichkeit als Profession. Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. Band I und II. Pfaffenweiler: Centaurus
- Breitenbach, Eva; Hagemann-White, Carol** (1994): Von der Sozialisation zur Erziehung. Der Umgang mit geschlechtsdifferenter Subjektivität in der feministischen Forschung. In: Jahrbuch für Pädagogik: Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 149-264
- Brenner, Gerd; Grubauer, Franz (Hrsg.)** (1991): Typisch Mädchen? Typisch Junge?. Persönlichkeitsentwicklung im Wandel der Geschlechterrollen. Weinheim und München: Juventa.
- Brown, Lynn M.; Gilligan, Carol** (1994): Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen. Frankfurt a.M.: Campus
- Brownmiller, Susan** (1995): Weiblichkeit. Frankfurt a.M.: Fischer TB
- Brückner, Margit** (1992): Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit. In: Neue Praxis Jg.92, H. 6, 524-536
- Butler, Judith** (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp TB
- Butler, Judith** (1995): Körper von Gewicht. Berlin: Berlin Verlag
- Cavarero, Adriana** (1989): Ansätze zu einer Theorie der Geschlechterdifferenz. In: Diotima: Der Mensch ist Zwei. Wien: Wiener Frauenverlag, 65-102
- Christiansen, Angelika; Linde, Karin; Wendel, Heidrun** (1991): Mädchen Los! Mädchen Macht! Münster: Votum
- Corbin, Juliet; Strauss, Anselm** (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/PVU
- Davies, Bronwyn** (1992): Frösche und Schlangen und feministische Märchen. Hamburg: Argument
- Debold; Malave; Wilson** (1994): Die Mutter-Tochter Revolution. Hamburg: Rowohlt
- Derrida, Jacques** (1986): Positionen. Gespräch mit Jean-Louis Houdebine und Guy Scarpetta. In: Positionen. Gespräche mit Henri Rohse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta. Graz, Wien: Böhlau, 83-177
- Derrida, Jacques** (1988): Die différance. In: Derrida, Jacques: Randgänge der Philosophie. Hrsg: Engelmann, Peter. Wien: Pasagen Verlag, 29-51
- Derrida, Jacques** (1990): Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen. In: Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, 114-131
- Diotima Philosophinnengruppe aus Verona (Hrsg.)** (1989): Der Mensch ist Zwei – Das Denken der Geschlechterdifferenz. Wien: Wiener Frauenverlag

- Dorsch, Friedrich** (1998): Dorsch Psychologische Wörterbuch. Hrsg. Häcker, Hartmut; Stapf, Kurt H.; 13. Überarb. und erw. Auflage. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber
- Duden, Barbara** (1991): Geschichte unter der Haut. Stuttgart: Klett-Cotta
- Duden, Barbara** (1993): Die Frau ohne Unterleib: Zu Judith Butlers Entkörperung. Ein Zeitdokument. In: Feministische Studien Jg.93, H. 2, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 24-33
- Duden** (1995): Das Fremdwörterbuch. 5.überarb. Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Duden Verlag
- Düring, Sonja** (1993): Wilde und andere Mädchen. Die Pubertät. Freiburg i. Br.: Kore Verlag
- Engelfried, Constanze** (1997): Männlichkeiten: die Öffnung des feministischen Blicks auf den Mann. Weinheim und München: Juventa
- Erdheim, Mario** (1992): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozess. Frankfurt a.M.: Suhrkamp TB
- Erdheim, Mario** (1994): Psychoanalyse und Unbewusstheit in der Kultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp TB
- Fäcke, Christiane** (2000): Egalität – Differenz – Dekonstruktion. Eine inhaltskritische Analyse deutscher Französisch-Lehrwerke. Hamburg: Kovac
- Fast, Irene** (1996): Von der Einheit zur Differenz. Psychoanalyse der Geschlechtsidentität. Frankfurt a.M.: Fischer
- Fischer, Christa; Muraro, Luisa** (1989): Die Differenz der Geschlechter: Eine zu entdeckende und zu produzierende Differenz. In: Diotima: Der Mensch ist Zwei. Wien: Wiener Frauenverlag, 31-64
- Flaake, Karin; King, Vera (Hrsg.)** (1995): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt a.M.: Campus
- Flax, Jane** (1987): Postmoderne und Geschlechter-Beziehungen in der feministischen Theorie. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 16.Jg., 92, H. 3-4, 69-102
- Foucault, Michel** (1977): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit Bd. 1 Frankfurt a.M: Suhrkamp TB
- Franco, Elvira** (1989): Das „Affidamento“ in der pädagogischen Beziehung In: Diotima: Der Mensch ist Zwei. Wien: Wiener Frauenverlag, 173-184
- Frankfurter Frauenschule (Hrsg)** (1996): Materialband 16, Freiheit, Gleichheit, Differenz. Königstein/Taunus: Ulrike-Helmer-Verlag
- Freire, Paulo** (1990): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt TB
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.)** (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Beltz
- Fritzsche, Bettina** (1994): Der „weibliche“ Körper als Mittel zur Selbstinszenierung im symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit und Überlegungen zu einer sinnvollen körperorientierten Mädchenarbeit. TU Berlin, unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Geertz, Clifford** (1987). Dichte Beschreibung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Gehring, Petra** (1994): Innen des Außen – Außen des Innen: Foucault, Derrida, Lyotard. München: Fink

- Giese, Cornelia** (1990): Gleichheit und Differenz. Vom dualistischen Denken zur polaren Weltansicht. München: Verlag Frauenoffensive
- Gilligan, Carol** (1985): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: Pieper TB
- Glinka, Hans-Jürgen** (1998): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim und München: Juventa
- Glücks, Elisabeth; Ottemeyer-Glücks, Franz-Gerd** (Hrsg) (1994): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Münster: Votum
- Grabrucker, Marianne** (1985): Typisch Mädchen. Prägungen in den ersten drei Lebensjahren. Frankfurt a.M.: Fischer TB
- Gregor, Ricarda; Lotz, Nicole** (2000): Mädchenzeitschriften als Spiegel moderner Mädchenwelten. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung. In: Deutsche Jugend, H. 7-8, Weinheim: Juventa, 308-317
- Günter, Andrea** (1996): Weibliche Autorität, Freiheit und Geschlechterdifferenz. Königstein/Taunus: Ulrike-Helmer-Verlag
- Hagemann-White, Carol** (1984): Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen: Leske und Budrich
- Hagemann-White, Carol; Rerrich, Maria S.** (1988): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld: AJZ
- Hagemann-White, Carol** (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien: Kritik an der Kategorie Geschlecht. Jg. 11, H. 2, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 68-78
- Hagemann-White, Carol** (Hrsg) (1997): Parteilichkeit und Solidarität. Praxiserfahrungen und Streitfragen zur Gewalt im Geschlechterverhältnis. Bielefeld: Kleine Verlag
- Haug, Frigga** (1990): Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument
- Harding, Sandra** (1990): Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht. Hamburg: Argument
- Hartmann, Jutta** (1990): Mit geschärftem Blick dagegen – Heterosexismus in der Schule. In: Lebensformen und Sexualität. Was heißt hier normal. Senatsverwaltung für Jugend und Familie. Referat für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (Hrsg). Berlin, 35-51
- Heiliger, Anita; Kuhne, Tina** (1993): Feministische Mädchenpolitik. München: Verlag Frauenoffensive
- Heiliger, Anita** (1990): Neue Aspekte der Mädchenförderung. München: Verlag Frauenoffensive
- Helferich, Cornelia** (1994): Jugend, Körper, Geschlecht. Opladen: Leske und Budrich
- Hirschauer, Stefan** (1993) Die soziale Konstruktion der Transsexualität: Über die Medizin und den Geschlechtswechsel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp TB
- Holzcamp, Christine** (1993): Heterosexualität – (K)ein Thema für Heterosexuelle? In Lebensformen und Sexualität. Was heißt hier normal. Senatsverwaltung für Jugend und Familie. Referat für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (Hrsg.). Berlin, 237-246
- Honegger, Claudia** (1991): Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib. Frankfurt a.M.: Campus
- Howald, Jenny** (1998): Queer Theory als Herausforderung für die feministische Mädchenarbeit. Impulse aus Postmoderne und Dekonstruktion. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der FU Berlin.

- Irigaray, Luce** (1987): Zur Geschlechterdifferenz. Wien: Wiener Frauenverlag
- Irigaray, Luce** (1991): Die Zeit der Differenz: Für eine friedliche Revolution. Frankfurt/Main, New York: Campus
- Jaeggi, Eva; Faas, Angelika** (1993): Denkverbote gibt es nicht. In: Psychologie und Gesellschaftskritik. H. 3-4, 141-162
- Kahlert, Heike** (1995): Demokratisierung des Gesellschafts- und Geschlechtervertrages. Noch einmal: Differenz und Gleichheit. In: Zeitschrift für Frauenforschung, 13. Jg, H. 4/95
- Kahlert, Heike** (1996): Weibliche Subjektivität: Geschlechterdifferenz und Demokratie in der Diskussion. Frankfurt a.M., New York: Campus
- Kahlert, Heike** (1996b): Wissenschaft in Bewegung. Frauenstudien und Frauenforschung in der BRD. In: Kleinau, Elke; Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt a.M., New York: Campus
- Kappeler, Manfred** (1999): Rückblicke auf ein sozialpädagogisches Jahrhundert. Essays zur Dialektik von Herrschaft und Emanzipation im sozialpädagogischen Handeln. Frankfurt a.M.: IKO
- Kavemann, Barbara; Günther Roswitha; Ohl, Dagmar** (1995): Sexueller Missbrauch an Mädchen und adäquate Interventionsmöglichkeiten. Dissertation an der TU Berlin
- Kavemann, Barbara** (1997): Parteilichkeit und Solidarität. Praxiserfahrungen und Streitfragen zur Gewalt im Geschlechterverhältnis. In: Hagemann-White; Kavemann; Ohl. Bielefeld: Kleine
- Keddi, Barbara; Seidenspinner, Gerlinde** (1999): Lebensthemen junger Frauen. De Vielfalt weiblicher Lebensentwürfe. Opladen: Leske und Budrich
- Kehlenbeck, Corinna** (1996): Auf der Suche nach der abenteuerlichen Heldin. Weibliche Identifikationsfiguren im Jugendalter. Frankfurt a.M., New York: Campus
- Keil, Susanne; Fischer, Ute-Louise; Kampshoff, Marita; Schmitt, Mathilde (Hrsg)** (1996): Kategorie: Geschlecht. Empirische Analysen und feministische Theorien. Opladen: Leske und Budrich
- Kelle, Helga** (1997): Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser; Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa 192-208
- Klees, Renate; Marburger, Helga; Schumacher, Michaela** (1992: 2. Auflage): Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 1. Weinheim, München: Juventa
- Klees, Renate; Marburger, Helga; Schumacher, Michaela** (2000: 4. Auflage): Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 1 Weinheim, München: Juventa
- Kleinert, Elke; Opitz, Claudia** (1996): Geschichte der Mädchen- und frauenbildung. Band I und II. Frankfurt a.M., New York: Campus
- Klönne, Irmgard** (1988): Ich spring in diesem Ringe. Mädchen und Frauen in der deutschen Jugendbewegung. Pfaffenweiler: Centaurus
- Klönne, Irmgard** (1995): Mädchen, Mutter, Kameradin – Weiblichkeitsbilder in der bürgerlichen Jugendbewegung. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung. 15/1884-85. Burg Ludwigsstein
- Knapp, Ulla** (1995: Arbeit Teilen – Schaffen – Neugestalten. Pfaffenweiler: Centaurus

- König, Eckhard; Bentler, Annette** (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – Ein Leitfaden. In: Friebertshäuser; Prengel: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Beltz, 88-96
- Lamnek, Siegfried** (1988): Qualitative Sozialforschung Band 1. Methodologie. Weinheim und München: Beltz
- Landweer, Hilge** (1993): Kritik und Verteidigung der Kategorie Geschlecht. Wahrnehmungs- und symboltheoretische Überlegungen zur sex/gender Unterscheidung. In: Feministische Studien H. 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 34-43
- Lehnert, Gertrud** (1997): Wenn Frauen Männerkleider tragen, Geschlecht und Maskerade in Literatur und Geschichte. München: DTV
- Lerner, Gerda** (1995): Die Entstehung des feministischen Bewusstseins. Vom Mittelalter bis zur Ersten Frauenbewegung. Frankfurt a.M., New York: Campus
- Lessing, Helmut, Diethelm Damm, Manfred Liebel, Michael Naumann** (1986): Lebenszeichen der Jugend. Kultur, Beziehung und Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim und München: Juventa
- Libreria delle donne di milano** (1988): Wie weibliche Freiheit entsteht. Berlin: Orlanda
- Libreria delle donne di Milano** (1996): Das Patriarchat ist zu Ende. Es ist passiert – nicht aus Zufall. Rüsselsheim: Göttert
- Lindemann, Gesa** (1993): Das paradoxe Geschlecht, Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl. Frankfurt a.M.: Fischer TB
- Lindemann, Gesa** (1993): Wider die Verdrängung des Leibes aus der Geschlechtstkonstruktion. In: Feministische Studien. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 44-54
- Lorey, Isabel** (1996): Immer Ärger mit dem Subjekt. Theoretische und politische Konsequenzen eines juristischen Machtmodells: Judith Butler. Tübingen: Edition Diskord
- Lyotard, Jean-Francois** (1986): Das postmoderne Wissen: ein Bericht. Graz, Wien: Böhlau
- Maihofer, Andrea** (1995): Geschlecht als Existenzweise. Frankfurt a.M.: Ulrike-Helmer-Verlag
- Maurer, Susanne** (1996): Zwischen Zuschreibung und Selbstgestaltung. Feministische Identitätspolitik im Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie. Tübingen: Edition Diskord.
- Mitterlehner-Bergk, Marion** (1991): Schade, dass sie kein Mann sind, Frau Lehrerin. Über den Zusammenhang von Rollenklischees und dem Verhalten von Lehrerinnen. In: Birmily; Da Blander; Rosenbichler; Vollmann (Hrsg.): Die Schule ist männlich. Wien
- Möhlke, Gabriele; Reiter, Gabi** (1995): Feministische Mädchenarbeit gegen den Strom. Münster: Votum
- Münder, Johannes** (Hrsg.) (1993): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum Kinder und Jugendhilfegesetz. 2. überarb. Aufl. Münster: Votum
- Musial, Magdalena** (1995): Mädchenbünde in der Jugendbewegung – eine Bestandsaufnahme. In: Jahrbuch des Archivs der Deutschen Jugendbewegung. 14/1984-85, 13-36
- Musfeld, Tamara** (1997): Im Schatten der Weiblichkeit. Über die Fesselung weiblicher Kraft und Potenz durch das Tabu der Aggression. Tübingen: Edition Diskord
- Nolteernstieg, Elke** (1998): Jugend. Freizeit. Geschlecht. Der Einfluss gesellschaftlicher Modernisierung. Opladen: Leske und Budrich

- Ostner, Ilona** (1986): Weiblichkeit als Beruf. In: sozial Extra H. 10/86, 28-32
- Piussi, Anna Maria** (1989): Die Bedeutung/Sichtbarmachung des Weiblichen und der Logos der Pädagogik. In: Diotima: Der Mensch ist Zwei. Wien: Wiener Frauenverlag, 133-172
- Prenzel, Annedore** (1991): Annäherung an eine egalitäre Politik. Der Differenzgedanke gegen Sexismus und Rassismus. In: Beiträge zur Feministischen Theorie und Praxis, H. 27, Köln.
- Prenzel, Anedore** (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske und Budrich
- Prenzel, Annedore** (1997): Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser; Prenzel (Hrsg.) Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim, München: Juventa, 599-627
- Raab, Heike** (1998): Foucault und der feministische Poststrukturalismus. Dortmund: Edition Ebersbach
- Rauschenbach, Brigitte** (1991): Nicht ohne mich. Vom Eigensinn des Subjekts im Erkenntnisprozess. Fankfurt a.M., New York: Campus
- Rodriguez, Encarnacion Guterrez** (1996): Frau ist nicht gleich Frau ist nicht gleich Frau...Über die Notwendigkeit einer kritischen Dekonstruktion in der feministischen Forschung. In: Keil, Susanne u.a.: Kategorie: Geschlecht. Opladen: Leske und Budrich
- Rommelspacher, Birgit** (1987): Mütterlichkeit und Professionalität. In: Rommelspacher Birgit (Hrsg.): Weibliche Beziehungsmuster. Psychologie und Therapie von Frauen. Frankfurt a.M., New York: Campus
- Rommelspacher, Birgit** (1994): Dominanzkultur, Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda
- Rose, Lotte** (1993): Abenteuer und Geschlecht. Anregungen für eine neue Debatte in der erlebnispädagogik. In: Sozial Extra H. 3/93, 4-6
- Rose, Lotte** (2000): Der Diskurs der Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Deutsche Jugend. Weinheim: Juventa, 65-74
- Rousseau, Jean Jaques** (1986): Emile oder über die Erziehung. Stuttgart: Reclam
- Saviez, Monika; Wildt, Carola** (1979): Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand. München: Verlag Frauenoffensive
- Saviez, Monika; Mc. Robbie, Angela** (Hrsg.) (1982): Mädchen Alltag Abenteuer. München: Verlag Frauenoffensive.
- Schlapheit-Beck, Dagmar** (Hrsg.) (1987): Mädchenräume. Hamburg: VSA Verlag
- Scheu, Ursula** (1977): Wir werden nicht als Mädchen geboen, wir werden dazu gemacht!. Frankfurt a.M.
- Schimpf, Elke** (1999): Geschlechterpolarität und Geschlechterdifferenz in der Sozialpädagogik. In: Rendtorf, Barbara; Moser, Vera (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft.
- Schön, Elke** (1999): „...da nehm ich meine Rollschuh und fahr´hin....“ Mädchen als Expertinnen ihrer sozialräumlichen Lebenswelt. Bielefeld: Kleine
- Schründer-Lenzen, Agi** (1997): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re)Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser; Prenzel: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 107-117

- Schulze, Theodor** (1997): Interpretation von autobiographischen Texten. In: Friebertshäuser; Prenzel: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 323-340
- Slediewski, Elisabeth G.** (1994): Die Französische Revolution als Wendepunkt. In: Fraisse, Geneviève; Perrot, Michelle (Hrsg.): Geschichte der Frauen. 19. Jhdt. Frankfurt a.M., New York: Campus, 45-63
- Sokal, Alan; Bricmont, Jean** (1998): Postmoderne in Wissenschaft und Politik. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken. 52. Jg., H. 9/10, Stuttgart
- Stauber, Barbara** (1999) Starke Mädchen – kein Problem. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und praxis für Frauen e.V. Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Mädchen zwischen patriarchalen Zuschreibungen und feministischen Ansprüchen. 22.Jhg., H. 51/1999: Köln, 53-64
- Störig, Hans Jochim** (1993); Kleine Weltgeschichte der Philosophie. 16. Verb. Auflage. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer
- Strauss, Anselm L.** (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. München: Fink UTB
- Szemerédy, Susanne** (1996): Oh boy, it's a girl. Dekonstruktion/Kritik an der Kategorie Geschlecht – eine Chance für feministische Soziale Arbeit mit missbrauchten/misshandelten Mädchen. In: Psychologie und Gesellschaftskritik H. 4/96, 65-86
- Terhart, Ewald** (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser; Prenzel: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 27-42
- Thürmer-Rohr, Christina** (1989): Mittäterschaft und Entdeckungslust. Berlin: Orlanda
- Trampenau, Bea** (1989): Kein Platz für lesbische Mädchen. Hamburg: Verlag Frühlings-erwachen.
- Trömel-Plötz, Senta** (1989): Frauensprache – Sprache der Veränderung. Frankfurt a.M.: Fischer TB
- Trömel-Plötz, Senta** (1993): Vatersprache, Mutterland. Beobachtungen zu Sprache und Politik. München: Frauenoffensive
- Trömel-Plötz, Senta (Hrsg.)** (1997): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in der Sprache. Frankfurt a.M.: Fischer TB
- Wallner, Claudia** (1997): Mädchengerechte kommunale Jugendhilfeplanung. Münster: Votum.
- Wartenpffl, Birgit** (1996): Dekonstruktion-KonstruktionDekonstruktion. Perspektiven für die feministische Theorieentwicklung. In: Fischer, Ute Luise; Kampshoff, Marita; Keil, Susanne; Schmitt, Mathilde (Hrsg.): Kategorie: Geschlecht. Empirische Analysen und feministische Theorien. Opladen: Leske und Budrich, 191-209
- Weedon, Chris** (1991): Wissen und Erfahrung: feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie. Zürich: eFeF-Verlag
- Wetterer, Angelika** (1995): Das Geschlecht (bei) der Arbeit. Zur Logik der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit. In: Pasero, Braun (Hrsg.): Konstruktion von Geschlecht. Pfaffenweiler: Centaurus
- Wimmer, Michael** (1992): Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik. In: Meyer-

Drawe, Käthe et al. (1992): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 151-180

Wolf, Maria (1995): „...quasi irrsinnig“ Nachmoderne Geschlechterbeziehungen. Pfaffenweiler: Centaurus

Zötsch, Claudia (1999): Powergirls und Drachenmädchen. Weibliche Symbolwelten in Mythologie und Jugendkultur. Münster: Unrast-Verlag